





المؤتمر الخامس ... لإعداد المعلم

تحت عنوان:
إعداد وتدريب المعلم
في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر

٢٣-٢٥ / ٤ / ١٤٣٧هـ

المحور الرابع - المجلد الأول

في رحاب جامعة أم القرى

بسم الله الرحمن الرحيم

المحور الرابع
المعلم ومجتمع المعرفة

المواطنة التنظيمية والرضا عن العمل وعلاقتهما بجودة اداء معلمي التربية البدنية بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية

أ. د. عمرو حلمي زايد

استاذ التدريب الرياضي بقسم التربية البدنية

كلية التربية – جامعة أم القري

أ. م. د. هشام سيد أحمد

استاذ التدريب الرياضي المشارك بقسم التربية البدنية

كلية التربية – جامعة أم القري

م. د. عبد الهادي يونس

استاذ التدريب الرياضي المساعد بقسم التربية البدنية

كلية التربية – جامعة أم القري

الملخص

هدفت الدراسة الى التعرف الى العلاقة بين المواطنة التنظيمية والرضا عن العمل وجودة الأداء لدى بعض مدرسي التربية البدنية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي على عينة قوامها (١٩٥) مدرسا من مدرسي التعليم الحكومي ببعض المدارس الحكومية للبنين بالمنطقة الغربية بالمملكة العرية السعودية (٣٠ عينة استطلاعية، ١٦٥ عينة اساسية). وتم استخدام مقياس المواطنة التنظيمية ومقياس الرضا عن العمل ومقياس جودة الأداء و تم توزيع و استلام المقاييس الكترونياً من خلال الموقع الالكتروني: https: //www. surveymonkey. com و ذلك خلال شهر ديسمبر ٢٠١٥ م

وتشير النتائج الى ان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية (محور الإيثار) وبين كلا من محاور والمجموع الكلى لمقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية كما ان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية (محور الروح الرياضية) وبين كلا من محاور والمجموع الكلى لمقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية ومقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن طبيعة العمل ،الرضا عن العمل الرضا عن الزملاء والعلاقات الاجتماعية) ،ومقياس جودة الأداء. (محور الإنجاز ، محور التوجه نحو الآخرين)

كما يتضح ان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن العمل) وكلا من محاور والمجموع الكلى لمقياس الرضا عن العمل ومحاور والمجموع الكلى لمقياس جودة الأداء.

ويرى الباحثون ان هذه العلاقات توضح التفاعل بين محاور مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية المختلفة وكل من الرضا عن العمل وجودة الأداء بمحاورها

المختلفة في المؤسسات التعليمية حيث تؤثر المواطنة التنظيمية وتتأثر بالرضا عن العمل وتظهر فى جودة وطبيعة اداء بعص مدرسي التربية البدنية حيث تظهر العلاقة الطردية إي كلما ارتفعت المواطنة التنظيمية ارتفع معه رضا بعض مدرسي التربية البدنية وكذلك يرتفع مستوى جودة الأداء لديهم.

Organizational citizenship and work satisfaction and their relationship to the quality of the performance of physical education teachers of the west reign of K. S. A

The research aims to identify the degree of the organizational citizenship, satisfaction and performance quality of the teachers and relationship between organizational citizenship, work satisfaction and quality of performance for some personnel at the schools. The researchers used the descriptive method, The sample includes (195) teachers was chosen by deliberated method from some school of west reign in KSA. The researchers used the following scales in collecting the data: 1. Organizational citizenship scale. 2. Work satisfaction scale. 3. Quality of performance scale.

The researchers conducted the pilot study on a sample of the research community and outside the main sample. The pilot study sample consisted of (30) individuals, representing various schools of the research sample in the period from 20/11/2015 until 25/11/2015 to make sure of the validity and reliability of the questionnaires used in research. The researcher conducted the research main study in the period from 01/12/2015 to 20/11/2015 use the website to distribute and collect the questionnaire: https: //www. surveymonkey. com. The researchers used the computer in the statistical processing, using the SPSS statistical program, and the following methods: arithmetic mean, Standard deviation, percentages, Correlation Coefficient, Alpha Cronbach coefficient, differences Indicator using K^2.

Conclusions: There is high degree of organizational citizenship behavior practices ,work satisfaction and quality performance for some teachers at the schools. There are statistically direct positive indicative correlation between the total of the axes and scales of organizational citizenship behaviors and total axes

and scales of work satisfaction and the total axes and scales of the quality of performance.

Recommendation the importance of enhancing the organizational citizenship behavior in schools, according to the positive effects of these behaviors on the individual and group performances. Enhancing such behaviors requires building a positive organizational climate in a spirit of cooperation and participation, and job satisfaction.

Increase the interest in raising the level of work satisfaction for the staff of the schools, which would raise the level of practicing organizational citizenship behaviors and quality of performance within schools.

Supply the schools, and workplaces with the necessary modern equipment to facilitate the work and provide security and safety for teachers of the schools in addition to increase the level of performance to reach the quality of performance.

المقدمة ومشكلة البحث:

يعتبر العنصر البشرى مفتاح نجاح المنظمات ولا يمكن أن توجد منظمة من دونه، وبالتالى مهما كانت التجهيزات الآلية والتكنولوجية على درجة عالية من الرقى والتقدم ومهما كان الموقف المالى ممتاز، فيعتبر العنصر البشرى من العناصر القادرة على أن تقضى على أية منظمة.

لكى تضمن أى منظمة استمرار كفاءة القوى العاملة بها، عليها أن تركز على تنمية العلاقات بين المنظمة من جهة وبين العاملين من جهة أخرى، وخاصة المتميزين منهم من ذوى المهارات العالية والتخصصات الدقيقة. فمن شأن هذا التركيز أن يؤدى إلى تنمية السلوك الابداعى لدى الأفراد وايجاد الدافع لديهم لبذل المزيد من الجهد والأداء. (العجمى، ١٩٩٩ م)

يعتبر مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية من المفاهيم الإدارية التى انتجها الفكر الإدارى المعاصر، واستحوذت على اهتمام الكثير من الباحثين الذى اصبح يعول عليه كثيراً للارتقاء بمستوى أداء المنظمة والموظفين على حد سواء، ويدور محور ارتكاز هذا المفهوم حول الموظف الذى يعد أهم الموارد التنظيمية على الاطلاق، حيث لا يتصور وجود أى أساس تنظيمى بدونه، فالعنصر البشرى يمثل ركيزة التطور والازدهار فى مختلف المجالات. (المهدى، ٢٠٠٦ م)

إن لكل فرد فى المنظمة دورا رسميا يقوم به يتم تحديده من خلال وصف الوظيفة إلا انه يوجد نوع آخر من السلوكيات زاد الاهتمام بها مؤخرا وهى سلوكيات الدور الإضافى وبالتالى فان تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية لا يتم فقط عن طريق الادوار الأساسية للعاملين ولكن ايضا عن طريق أداء ما أمكن من الادوار الاضافية وهو مايعرف " بسلوكيات المواطنة التنظمية " وهذه السلوكيات لا

تدخل ضمن واجبات الوظيفة انما هى سلوكيات اختيارية لا تدخل ضمن هيكل المكافأت الرسمى الخاص بالمنظمة وعدم وجود هذه السلوكيات والاعتماد فقط على سلوكيات الدور الرسمى يجعل المنظمات منظمات هشة ويسهل انهيارها وبذلك تتضح أهمية هذا المفهوم فى الحفاظ على فعالية واستمرارية المنظمات. (حواس، ٢٠٠٣ م)

و اشار جورج و بريف George & Brief إلى أن الظروف الصعبة فى البيئة المحيطة بمنظمات الأعمال تتطلب أن يقوم أعضاء المنظمة باعمال ابتكارية تطوعية يصعب أن يتضمنها وصف الوظيفة لأنه لا يمكن تحديد تلك الاعمال بشكل مسبق، ويرى الباحثان أن تلك الأعمال تعتبر أمراً ضرورياً لاستمرار منظمات العمل. وقد اتضح من نتائج احدى الدراسات أن مدى قيام الأفراد بسلوكيات المواطنة التنظيمية يؤثر على القيمة المالية لنتائج العمل كما يدركها المشرفون أى أن سلوكيات المواطنة التنظيمية التى يقوم بها الأفراد فى العمل لها أثر مالى. (George & Brief ١٩٩٢ م) (، Orr. , Sackett & Mercer ١٩٨٩ م)

و بالنظر إلى سلوكيات المواطنة التنظيمية من منظور نفعى فقط فإن هذه السلوكيات تفقد معناها، ذلك أن سلوكيات المواطنة التنظيمية من قبل الفرد لا يجوز أن تخضع لمثل هذه الحسابات، على الأقل من منظور أنها سلوك تطوعى يقوم به الفرد بغض النظر عن الجزاءات أو المكافأت. وذلك بسبب طبيعة سلوكيات المواطنة التنظيمية من حيث كونها سلوكيات اختيارية وغير محددة فى مهام الدور الرسمى للأفراد، فإن نظم الحوافز التقليدية غير قادرة على التعامل معها. وهذا ما جعل الباحثون يتجهون إلى دراسة محدداتها والعوامل أو المتغيرات التى قد تؤثر فيها، وذلك بهدف معرفة تلك العوامل التى تساعد المنظمات فى قدراتها على التنبؤ بسلوكيات المواطنة التنظيمية وذلك من خلال التحكم بالعوامل المؤثرة عليها

وتسهم فى خلق بيئة عمل تشجع الأفراد على تبنى سلوكيات المواطنة التنظيمية. (ريان، ٢٠٠٠ م) (الخميس، ٢٠٠١ م)

و فى مجال علم النفس والسلوك التنظيمى بدأ الأهتمام من قبل الباحثين بموضوع الرضا عن العمل منذ بداية الثلاثينات من القرن العشرين، حتى اصبح من الموضوعات الحيوية والمهمة لكونه يتناول البعد الانسانى لدى العنصر البشرى الذى يعتبر أهم موارد المنظمات، والمسيطرة على الموارد الأخرى المادية والفنية. بل هو الثروة الحقيقية والمحور الأساسى للأداء بالرغم من التطور الهائل فى المعدات والاجهزة التى لاتزال تعتمد بشكل أو بأخر على العقل البشرى الذى يديرها ويحركها.

ترجع أهمية دراسة الرضا عن العمل لدى الأفراد العاملين إلى حقيقة أن العمل هو أحد الطرق التى يتم بواسطتها اندماج الفرد فى الجماعة والمجتمع، بل أن الرضا عن العمل يعتبر أحد مكونات السعادة والرضا عن الحياه بحيث يمكن القول بأن الأفراد العاملين أكثر سعادة من الأفراد غير العاملين وهذه الحقيقة تدفع إلى الاعتقاد بأن للرضا عن العمل علاقة مباشرة بالانتاجية، وتتفق معظم الدراسات والبحوث التى تناولت جوانب العمل والعاملين على وجود علاقة ايجابية وثيقة الصلة بين رضا الفرد عن عمله وبين نوعية وكمية انتاجه من جهة أخرى. (العتيبى، ١٩٩٢ م) (الشهرى، ٢٠٠٢ م)

و يعتبر الرضا عن العمل والاقتناع به حقيقة علمية تدفع الفرد إلى بذل أقصى الجهود لانجازه فالرضا عن العمل يشكل دافعاً للإنجاز والعكس صحيح إلى حد كبير لذلك فإن عطاء الفرد وكفاءته المهنية دليل على مدى رضاه عن العمل وأحساسه بالنجاح والتقدم فيه ويزداد هذا العطاء بمقدار ما يوفره العمل له من اشباع لحاجاته ودوافعه واستغلال لطاقاته. (اليحيى، ٢٠٠٣ م)

إن من أهم الاتجاهات فى المنظمات هى اتجاهات الرضا عن العمل، ومن المهم أن نفرق بين مصطلح الرضا عن العمل Work Satisfaction والروح المعنوية للموظف Employee Morale لأنهما يستعملان كمترادفين فى بعض الأحيان. فالرضا عن العمل يعود لاتجاهات شخص بمفرده، بينما يستعمل مصطلح الروح المعنوية ليصف المشاعر الكلية لمجموعة من العاملين. (Cherrington، ١٩٩٤ م)

وللعنصر البشرى دور هام جداً ومؤثر فى تلك الفاعلية والكفاءة فهو يمثل أحد أهم العناصر في الهيئات التعليمية وهو جزء هام وحيوى لأى هيئة، ويمثل الفرد رأس المال البشرى للهيئة التعليمية، وعلاقة العنصر البشرى بالمدرسة محدد أساسى لمستوى أداء الهيئة التعليمية وحتى تكون هذه العلاقة ايجابية لابد من توافر عدة عوامل ومن أهمها سلوكيات المواطنة التنظيمية، الرضا عن العمل وكثيراً من المؤسسات التعليمية لا تعرف الكثير عن هذان العاملان ولا عن المتغيرات التى تساهم في تكوينها أو العوامل التي تؤثر في هذه المتغيرات حتى يمكن التعامل مع تلك المتغيرات والتعامل بالشكل الذى يدعم مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية والرضا عن العمل وجودة الأداء داخل المستويات الإدارية العاملة داخل المؤسسات التعليمية. وفي ضوء الأدبيات التي أكدتها وإشارات إليها الدراسات المرتبطة السابقة حيث اكدت نتائج دراسة (بيومى، ٢٠١١م)، ودراسة(محمد وحبيب و الياس، ٢٠١١م)، ودراسة (الوكيل، ٢٠١٠م)، ودراسة (الهولى، ٢٠٠٩م)، ودراسة (عبد الجليل، ٢٠٠٨م)، ودراسة(اليوسفى ونعسانى و شربتجى، ٢٠٠٦م)، ودراسة (فاريلا، جارسيا González & Garazo، ٢٠٠٦م)، ودراسة (العامرى، ٢٠٠٣م)، ودراسة (الشهرى، ٢٠٠٢م)، ودراسة (كيدرKidder ، ٢٠٠٢م)، ودراسة (بودسكوف و ماكنزي و اهيريني Ahearne & MacKenzie و Podsakoff، ١٩٩٧م)، على تباين الاتجاهات بالنسبة لمتغير سلوكيات المواطنة التنظيمية والرضا عن العمل وجودة الأداء.

ومن هنا وجد الباحثين أن المشكلة تتمحور في العنصر البشرى وسلوكه التنظيمى فى المدارس من حيث التعرف على درجة المواطنة التنظيمية والرضا عن العمل كمتغيرات ودعائم رئيسية للسلوك التنظيمى وعلاقتهم ببعض وعلاقتهم بجودة ألاداء سواء المدرسين أو المديرين أو الموجهين. وهذه الدراسة تسعى إلى معرفة العلاقه بين المواطنة التنظيمية والرضا عن العمل بجودة أداء مدرسي التربية البدنية

وقد أثار الباحثين مفهوم المواطنة التنظيمية باعتباره مفهوم أكثر دقة ووضوح وحداثة وقدرة على القياس، وأنه مفهوم أعم وأشمل حيث أن سلوكيات المواطنة التنظيمية تتضمن الولاء التنظيمى والثقافة التنظيمية والعدالة التنظيية والسياسة التنظيمية والتى تعتبر من أهم محددات سلوكيات المواطنة التنظيمية وأن التفاعل بين هذه المحددات يظهر سلوكيات المواطنة التنظيمية التي هي في غاية الاهمية للمؤساسات التعليمية – المدارس علي وجة الخصوص بخاجة ماسة اكثر من غيرها الي الاهتمام بذلك السلوك و العمل علي تعظيمه و جعلة واقعاً ملموساً لمقابلة الطلب المتنامي علي جودة التعليم

أهداف البحث:

يهدف البحث الي التعرف على:

درجة المواطنة التنظيمية لبعض معلمي التربية البدنية.

درجة الرضا عن العمل لبعض معلمي التربية البدنية.

درجة جودة الأداء لبعض معلمي التربية البدنية.

العلاقة بين المواطنة التنظيمية والرضا عن العمل وجودة الأداء لدى بعض مدرسي التربية البدنية.

تساؤلات البحث:

ما هى درجة المواطنة التنظيمية لبعض مدرسي التربية البدنية ؟

ما هى درجة الرضا عن العمل لبعض مدرسي التربية البدنية ؟

ما هى درجة جودة أداء بعض مدرسي التربية البدنية؟

هل هناك علاقة بين المواطنة التنظيمية والرضا عن العمل وجودة الأداء؟

الدراسات السابقة:

قام محمد، حبيب، إلياس Mohammad, Habib& Alias (٢٠١١م) بدراسة بعنوان " الرضا الوظيفى وسلوك المواطنة التنظيمية دراسة تطبيقية على مؤسسات التعليم العالى "، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأثار المترتبة على بعدين من الرضا الوظيفى وهما (الرضا عن العمل الداخلى، والرضا عن العمل الخارحى) وسلوكيات المواطنة التنظيمية وهما (سلوكيات المواطنة التنظيمية الموجة نحو الأفراد (OCBI)، سلوكيات المواطنة التنظيمية الموجة نحو المنظمة (OCBO)، وقد استخدم الباحثين المنهج الوصفى، واشتمل مجتمع الدراسة على مؤسسات التعليم العالى بماليزيا، وتمثلت عينة الدراسة فى (٧٩) مفردة من الموظفيين الغير الأكاديميين العاملين فى المكتبة وكلية الإقتصاد والأعمال فى جامعة كيبانجسان تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد استخدم الباحثين أدوات لجمع البيانات تمثلت فى مقياس سلوك المواطنة التنظيمية ومقياس الرضا الوظيفى، ومن أهم نتائج الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفى وسلوكيات المواطنة التنظيمية الموجة نحو الأفراد **(OCBI).**

- توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن العمل الخارجى وسلوكيات المواطنة التنظيمية الموجة نحو المنظمة (OCBO). لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن العمل الخارجى وسلوكيات المواطنة التنظيمية الموجة نحو الأفراد (OCBI). توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن العمل الداخلى والخارجى مع سلوكيات المواطنة التنظيمية الموجة نحو المنظمة (**OCBO**). ترتبط سلوكيات المواطنة التنظيمية مع الرضا الوظيفى، والالتزام الوظيفى، والمشاركة الوظيفية، والسلوكيات التى من شأنها تضمن أستمرارية المنظمة.

قام منفرد، موسوى، شاجادى، هيدارى Monfared, Mousavi, Sajjadi, Heidary (٢٠١١م) بدراسة بعنوان " تقييم سلوك المواطنة التنظيمية بين معلمى التربية البدنية فى محافظة زنجان الإيرانية "، وهدفت الدراسة إلى فحص سلوك المواطنة التنظيمية بين معلمى التربية البدنية فى محافظة زنجان، وقد استخدم الباحثين المنهج الوصفى، واشتمل مجتمع الدراسة على معلمى التربية البدنية فى مدارس محافظة زنجان الإيرانية، وتمثلت عينة الدراسة فى (٢١٥) مفردة من معلمى التربية البدنية فى مدارس محافظة زنجان، وقد استخدم الباحثين مقياس سلوك المواطنة التنظيمية كأداه لجمع البيانات، ومن أهم نتائج الدراسة:

- وجود مستوى متوسط من ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية بين معلمى التربية الرياضية فى محافظة زنجان.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والأناث فى ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية لصالح الأناث.
- وجود مستوى متوسط فى محور الإيتار بين معلمى التربية البدنية.
- وجود مستوى متدنى فى محور الروح الرياضية بين معلمى التربية البدنية.

قام خليل و شرير (٢٠٠٨م) بدراسة بعنوان " الرضا الوظيفى وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين " ، وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى شيوع الرضا الوظيفى بالنسبة إلى (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمى، المرحلة الدراسية)، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفى التحليلى، واشتمل مجتمع الدراسة على مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية فى محافظة غزة، وتمثلت عينة الدراسة على عينة حجمها (٣٦٠) مفردة من المعلمين والمعلمات، تم اختيارهم باستخدام العينة العشوائية، وقد استخدم الباحثان مقياس الرضا الوظيفى كأداه لجمع البيانات، ومن أهم نتائج الدراسة:

- وجود فروق دالة إحصائياً فى الرضا ككل لصالح الاناث وحملة الدبلوم والمرحلة الاساسية الدنيا.
- لا يوجد فروق دالة إحصائياً فى الرضا عن المادة.
- وجود فروق دالة إحصائياً بالنسبة لتحقيق المهنة للذات، ولطبيعة العمل وظروفه فكانت الفروق لصالح الاناث حملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا.
- لا يوجد فروق ذات دالة إحصائياً فى درجة الرضا الوظيفى تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

قام زايد (٢٠٠٨م) بدراسة بعنوان " الرضا الوظيفى لمعلمى ومعلمات التربية الرياضية فى سلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفى لمعلمى ومعلمات التربية الرياضية العاملين بالمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم فى سلطنة عمان والتعرف على أثر بعض المتغيرات (الجنس، المؤهل الدراسى، سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية) على مستوى الرضا الوظيفى، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفى التحليلى، واشتمل مجتمع الدراسة على المعلمين والمعلمات العمانيين العاملين فى تدريس مادة التربية الرياضية بمراحل

التعليم المختلفة فى سلطنة عمان، وتمثلت عينة الدراسة فى (١٣١) مفردة من المعلمين والمعلمات العاملين بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان، وتم اختيارهم باستخدام العينة العشوائية، وقد استخدم الباحث مقياس الرضا الوظيفى لمعلمى ومعلمات التربية الرياضية والذى قام بتصميمة كأداة لجمع البيانات، ومن أهم نتائج الدراسة:

- أكثر عوامل الرضا الوظيفى تأثيراً هو العامل المعلق بالعائد المالى للوظيفة.
- تشير النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين الرضا الوظيفى وسنوات الخبرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حملة البكالوريوس وحملة الدبلوم لصالح حملة البكالوريوس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث فى مستوى الرضا الوظيفى.

قام شاهين (٢٠١٠م) بدراسة بعنوان " مدى فاعلية وعدالة نظام تقييم أداء العاملين فى الجامعات الفلسطينية وأثره على الأداء الوظيفى والولاء والثقة التنظيمية دراسة مقارنة بين الجامعة الأسلامية والأزهر"، وهدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين فاعلية وعدالة نظام تقييم أداء العاملين فى الجامعات الفلسطينية وأثره على الأداء الوظيفى والولاء والثقة التنظيمية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفى التحليلى، واشتمل مجتمع الدراسة على الجامعة الأسلامية، وجامعة الأزهر بغزة، وتمثلت عينة الدراسة على عينة حجمها (١٧٩) مفردة من العاملين الإداريين والإداريين الأكاديميين العاملين فى كل من الجامعة الأسلامية وجامعة الأزهر بغزة، تم اختيارهم باستخدام العينة الطبقية المركبة، وقد استخدم الباحث أدوات لجمع البيانات تمثلت فى أستبانة قام الباحث بإعدادها حول مدى فاعلية وعدالة

نظام تقييم أداء العاملين فى الجامعات الفلسطينية وأثرة على الأداء الوظيفى والولاء والثقة التنظيمية، ومن أهم نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظام تقييم الأداء الذى يتسم بالفاعلية وكل من مستويات الأداء الوظيفى والولاء التنظيمى والثقة التنظيمية. وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين عدالة نظام تقييم الأداء وبين كل من الأداء الوظيفى والولاء التنظيمى والثقة التنظيمية للعاملين فى الجامعات الفلسطينية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اجابات أفراد العينة حول فاعلية نظام تقييم الأداء، عدالة نظام تقييم الأداء، الأداء الوظيفى، الولاء الوظيفى، الثقة التنظيمية تعزى إلى (العمر، سنوات الخبرة، الجنس).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اجابات أفراد العينة فى كلا الجامعتين حول فاعلية نظام تقييم الأداء، عدالة نظام تقييم الأداء، الأداء الوظيفى، الولاء الوظيفى، الثقة التنظيمية تعزى إلى المؤهل العلمى.

قامت الهولى (٢٠٠٩م) بدراسة بعنوان " سلوك المواطنة التنظيمية وعلاقتها بالنمط القيادى وجودة أداء الاشراف والتوجية للتربية البدنية بدولة الكويت "، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر محددات سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى العاملين فى المستويات الإدارية قيد هذه الدراسة من خلال قياس الرضا الوظيفى والانتماء التنظيمى والقيادة وجودة الأداء ومسببات هذا السلوك فى كل من مجتمع البحث بشكل عام ووفقاً للتنظيم الإدارى وتحديد العلاقة بين سلوك المواطنة التنظيمية والأنماط القيادية وسلوك المواطنة التنظيمية وجودة الأداء وبين جودة الأداء والأنماط القيادية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفى، واشتمل مجتمع الدراسة على المناطق التعليمية التابعة لوزارة التربية بدولة الكويت، وتمثلت عينة الدراسة على (٢٨٨) مفردة تمثل المعلمين والمعلمات والإدارة التنفيذية والإدارة العليا، وتم اختيار العينة باستخدام العينة الطبقية العشوائية، واستخدمت الباحثة

أدوات لجمع البيانات تمثلت فى مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية ومقياس أنماط السلوك القيادى ونموذج تقويم كفاءة المعلم، ومن أهم نتائج الدراسة:

- النسبة المئوية لسلوك المواطنة التنظيمية للعينة الكلية (١٧. ٨٥٪) ولعينة الإدارة العليا (٧٥. ٧١٪) ولعينة الادارة التنفيذية (٩٥. ٨٤٪) ولعينة المعلمين (٥٨. ٨٥٪). يتقارب سلوك المواطنة التنظيمية بين الأنماط القيادية (الديمقراطى – الدكتاتورى – الفوضوى) من حيث سلوك المواطنة وتأثيره على تحقيق المرؤوسين للتعليمات الخاصة بجودة أداء الاشراف والتوجية.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم الباحثين المنهج الوصفى نظراً لملائمته لطبيعة الدراسة.

عينة البحث:

اشتملت عينة البحث على بعض مدرسي التربية البدنية بمدارس التعليم الحكومي للبنين بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، وبلغ حجم عينة البحث الاساسية (١٦٥) مدرساً كعينة أساسية للبحث بالاضافة الي ٣٠ معلم للمعاملات العلمية.

جدول (١)

بيان عينة البحث الاساسية

المناطق	العينة	النسبة
مكة	٢٥	١٥,١٥
الطائف	٢٠	١٢,١٢
الليث	٢٠	١٢,١٢
جدة	٣٥	٢١,٢١
القنفذة	٣٥	٢١,٢١
بحرة	١٥	٩,٠٩
رابغ	١٥	٩,٠٩
المجموع	١٦٥	١٠٠ ٪

أدوات البحث:

أستخدم الباحثين المقاييس التالية بعد التأكد من المعاملات العلمية (الصدق و الثبات كذالك معامل السهولة و الصعوبة) علي عينة قوامها ٣٠ معلم من خارج عينة البحث في الفترة من ٢٠ /١١ /٢٠١٥ حتي ٢٥ /٢٠١٥/١١.

- مقياس المواطنة التنظيمية (مرفق)
- مقياس الرضا عن العمل (مرفق)
- مقياس جودة الأداء (مرفق)

واستخدام الباحثين شبكة المعلومات الدولية لتوزيع و استلام المقاييس من خلال موقع https: //www. surveymonkey. com. الخاص باجراء و توزيع الاستبيانات و ذلك في الفترة من ١ / ١٢ / ٢٠١٥ حتي ٢٠ / ١٢ /٢٠١٥.

أستخدم الباحثين فى إجراء المعالجات الإحصائية الحاسب الألى باستخدام البرنامج الإحصائى SPSS الاصدار ٢١ ، واستخدم المعالجات التالية:

- المتوسط الحسابى.
- الإنحراف المعيارى.
- النسب المئوية.
- معامل الإرتباط.
- كا٢

عرض ومناقشة النتائج:

جدول (٢)

النسبة المئوية للاستجابات وقيمة كا٢ والوزن النسبى والأهمية النسبية والترتيب لكل عبارة من عبارات مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية (محور الإيثار) ن= **165**

الترتيب	الأهمية النسبية	الوزن النسبى	كا ٢	دائماً		أحياناً		عادةً		نادراً		ابدأ		العبارة
				%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
2	86. 42	713	185. 697	57. 58	95	16. 97	28	28. 00	42	0. 00	0	0. 00	0	1
4	79. 15	653	173. 282	20. 61	34	57. 58	95	19. 39	32	1. 82	3	0. 61	1	2
1	89. 45	738	210. 557	53. 33	88	41. 21	68	4. 85	8	0. 61	1	0. 00	0	3
3	84. 97	701	162. 758	39. 39	65	47. 27	78	12. 73	21	0. 00	0	0. 61	1	4
5	76. 73	633	100. 834	23. 64	39	46. 06	76	23. 03	38	4. 85	8	2. 42	4	5

قيمة " كا٢ " الجدولية عند مستوى معنوية ٠. ٠٥ بدرجة حرية ٣ هى ٧. ٨١٥ و بدرجة حرية ٤ هى ٩. ٤٨٨ و بدرجة حرية ٥ هى ١١. ٠٧٠

يتضح من جدول (2) أنه توجد فروق داله إحصائياً بين أستجابات بعض مدرسى التربية البدنية بالمنطقة الغربية فى عبارات مقياس المواطنة التنظيمية محور (الإيثار) وفى أتجاه الإستجابة أحياناً ، كما يتضح من الجدول أن العبارة رقم (٣) وهى " أعمل على تسهيل مهمة الزملاء الجدد حتى لو لم يطلب منك ذلك " جاءت فى الترتيب الأول بأهمية نسبية (٨٩. ٤٥ ٪)، ثم العبارة رقم (١) وهى " أبادر بمساعدة الزملاء الذين لديهم حجم عمل كبير " جاءت فى الترتيب الثانى بأهمية نسبية (٨٦. ٤٢ ٪)، ثم العبارة رقم (٤) وهى " أقدم المساعدة لزملائى فى العمل اياً كان نوعها " جاءت فى الترتيب الثالث بأهمية نسبية (٨٤. ٩٧ ٪)، ثم العبارة رقم (٢) " أميل لمساعدة الزملاء الذين كانوا غائبين فى إنهاء الأعمال المتراكمة عليهم " جاءت فى الترتيب الرابع بأهمية نسبية (٧٩. ١٥ ٪)، ثم العبارة رقم (٥) وهى " أضحى بأهتماماتى الشخصية من أجل مصلحة العمل " جاءت فى الترتيب الخامس بأهمية نسبية (٧٦. ٧٣ ٪).

جدول (٣)

النسبة المئوية للاستجابات وقيمة $كا^2$ والوزن النسبى والأهمية النسبية والترتيب لكل عبارة من عبارات مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية (محور الكرم) ن= ١٦٥

العبارات	ابدأ		نادراً		عادةً		أحياناً		دائماً		$كا^2$	الوزن النسبى	الأهمية النسبية	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	0	0.00	0	0.00	7	28.00	30	18.18	128	77.58	360.24	781	94.67	1
٢	4	2.42	7	4.24	55	33.33	48	29.09	51	30.91	76.84	630	76.36	5
٣	0	0.00	0	0.00	8	4.85	35	21.21	122	73.94	325.09	774	93.82	2
٤	1	0.61	0	0.00	11	6.67	81	49.09	72	43.64	196.57	718	87.03	4
٥	2	1.21	0	0.00	13	7.88	57	34.55	93	56.36	204.66	734	88.97	3

قيمة " $كا^2$ " الجدولية عند مستوى معنوية ٠. ٠٥ بدرجة حرية ٣ هى ٧. ٨١٥ و بدرجة حرية ٤ هى ٩. ٤٨٨ و بدرجة حرية ٥ هى ١١. ٠٧٠

يتضح من جدول (٣) أنه توجد فروق داله إحصائياً بين أستجابات بعض مدرسى التربية البدنية بالمنطقة الغربية فى عبارات مقياس المواطنة التنظيمية محور (الكرم) وفى أتجاه الإستجابة دائماً، كما يتضح من الجدول أن العبارة رقم (١) وهى " أحترم حقوق وخصوصيات الزملاء الأخرين" جاءت فى الترتيب الأول بأهمية نسبية (٩٤. ٦٧ ٪)، ثم العبارة رقم (٣) وهى " أراعى مشاعر زملائى فى تصرفاتى وأفعالى " جاءت فى الترتيب الثانى بأهمية نسبية (٩٣. ٨٢ ٪)، ثم العبارة رقم (٥) وهى " أحاول تفادى خلق مشاكل للزملاء " جاءت فى الترتيب الثالث بأهمية نسبية (٨٨. ٩٧ ٪)، ثم العبارة رقم (٤) " أتشاور مع الزملاء الآخرين فى حالة إتخاذى لقرار قد يؤثر عليهم " جاءت فى الترتيب الرابع بأهمية نسبية (٨٧. ٠٣ ٪)، ثم العبارة رقم (٢) وهى " أقوم بإعلام المدير قبل اتخاذ أى أجراءات أوتعديلات جديدة خاصة بالعمل " جاءت فى الترتيب الخامس بأهمية نسبية (٧٦. ٣٦ ٪).

جدول (٤)

النسبة المئوية للاستجابات وقيمة كا^2 والوزن النسبى والأهمية النسبية والترتيب لكل عبارة من عبارات مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية (محور الروح الرياضية) ن = ١٦٥

العبارة	ابداً		نادراً		عادةً		أحياناً		دائماً		كا^2	الوزن النسبى	الأهمية النسبية	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	3	1. 82	7	4. 24	41	28. 00	81	49. 09	33	20. 00	124. 09	629	76. 24	2
2	53	32. 12	63	38. 18	30	18. 18	13	7. 88	6	3. 64	62. 57	351	42. 55	3
3	53	32. 12	63	38. 18	30	18. 18	13	7. 88	6	3. 64	62. 57	351	42. 55	3
4	2	1. 21	3	1. 82	37	22. 42	78	47. 27	45	27. 27	122. 94	656	79. 52	1

قيمة " كا^2 " الجدولية عند مستوى معنوية ٠. ٠٥ بدرجة حرية ٣ هى ٧. ٨١٥ و بدرجة حرية ٤ هى ٩. ٤٨٨ و بدرجة حرية ٥ هى ١١. ٠٧٠

يتضح من جدول (٤) أنه توجد فروق داله إحصائياً بين أستجابات بعض مدرسى التربية البدنية بالمنطقة الغربية فى عبارات مقياس المواطنة التنظيمية محور (الروح الرياضية) وفى اتجاه الإستجابة أحياناً ، كما يتضح من الجدول أن العبارة رقم (٤) وهى " أتغاضى عن المضايقات البسيطة فى بيئة العمل " جاءت فى الترتيب الأول بأهمية نسبية (٧٩. ٥٢ ٪)، ثم العبارة رقم (١) وهى " أفكر فى حل مشاكل العمل الخاصة بى قبل أن أفكر فى حل مشاكل الزملاء " جاءت فى الترتيب الثانى بأهمية نسبية (٧٦. ٢٤ ٪)، ثم العبارة رقم (٢) وهى " أعمل على تضخيم المشاكل التى تواجهنى فى العمل " جاءت فى الترتيب الثالث بأهمية نسبية (٤٢. ٥٥ ٪)، والعبارة رقم (٣) " أقوم بتنفيذ الأعمال الإضافية دون ضيق " جاءت فى الترتيب الرابع بأهمية نسبية (٤٢. ٥٥ ٪).

جدول (**5**)

النسبة المئوية للاستجابات وقيمة كا^2 والوزن النسبى والأهمية النسبية والترتيب لكل عبارة من عبارات مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية (محور الالتزام العام) ن= **165**

العبارة	ابداً		نادراً		عادةً		أحياناً		دائماً		كا^2	الوزن النسبى	الأهمية النسبية	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	٠	0. 00	1	0. 61	20	28. 00	51	30. 91	93	56. 36	188. 83	731	88. 61	3
2	٠	0. 00	3	1. 82	24	14. 55	40	24. 24	98	59. 39	188. 71	728	88. 24	4
3	٠	0. 00	0	0. 00	10	6. 06	42	25. 45	113	68. 48	278. 42	763	92. 48	1
4	٠	0. 00	1	0. 61	43	26. 06	61	36. 97	60	36. 36	111. 71	675	81. 82	5
5	٠	0. 00	3	1. 82	11	6. 67	56	33. 94	95	57. 58	203. 92	738	89. 45	2

قيمة " كا^2 " الجدولية عند مستوى معنوية ٠. ٠٥ بدرجة حرية ٣ هى ٧. ٨١٥ و بدرجة حرية ٤ هى ٩. ٤٨٨ و بدرجة حرية ٥ هى ١١. ٠٧٠

يتضح من جدول (5) أنه توجد فروق داله إحصائياً بين أستجابات العاملين ببعض المدارس الرياضة فى عبارات مقياس المواطنة التنظيمية محور (الالتزام العام) وفى أتجاه الإستجابة دائماً، كما يتضح من الجدول أن العبارة رقم (٣) وهى " أواظب على حضور العمل وأحرص على عدم التغيب " جاءت فى الترتيب الأول بأهمية نسبية (48 .92 ٪)، ثم العبارة رقم (٥) وهى " ألتزم بالأنظمة الخاصة بالعمل حتى وإن لم يكن يراقبنى أحد " جاءت فى الترتيب الثانى بأهمية نسبية (٨٩. ٤٥٪)، ثم العبارة رقم (١) وهى " أحرص على قضاء معظم ساعات العمل فى أداء واجبات العمل " جاءت فى الترتيب الثالث بأهمية نسبية (٨٨. ٦١٪)، ثم العبارة رقم (٢) " أحافظ على التقيد التام بمواعيد الحضور والإنصراف من العمل " جاءت فى الترتيب الرابع بأهمية نسبية (٨٨. ٢٤٪)، ثم العبارة رقم (٤) " لا أمُانع فى الأستمرار فى العمل إلى ما بعد ساعات العمل الرسمية عند الحاجة " جاءت فى الترتيب الخامس بأهمية نسبية (٨١. ٨٨ ٪).

جدول (٦)

النسبة المئوية للاستجابات وقيمة كا[٢] والوزن النسبى والأهمية النسبية والترتيب لكل عبارة من عبارات مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية (محور السلوك الحضارى) ن =١٦٥

ن= لعبارة	ابدأ		نادراً		عادةً		أحياناً		دائماً		كا[٢]	الوزن النسبى	الأهمية النسبية	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	15	9. 09	40	24. 24	65	28. 00	28	16. 97	17	10. 30	51. 69	487	59. 03	5
2	0	0. 00	7	4. 24	45	27. 27	42	25. 45	71	43. 03	96. 12	672	81. 45	3
3	0	0. 00	5	3. 03	31	18. 79	51	30. 91	78	47. 27	122. 28	697	84. 48	1
4	2	1. 21	0	0. 00	16	9. 70	90	54. 55	57	34. 55	190. 67	695	84. 24	2
5	6	3. 64	8	4. 85	36	21. 82	74	44. 85	41	24. 85	96. 11	631	76. 48	4

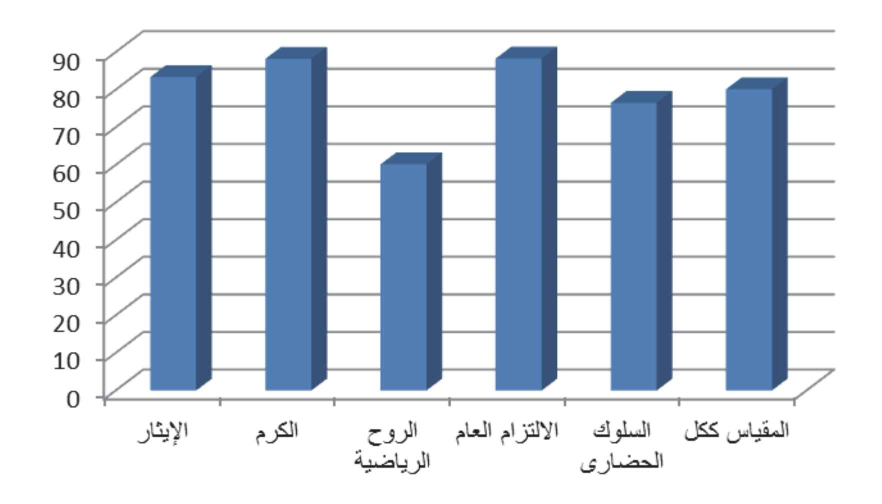
قيمة " كا^2 " الجدولية عند مستوى معنوية ٠. ٠٥ بدرجة حرية ٣ هـى ٧. ٨١٥ و بدرجة حرية ٤ هى ٩. ٤٨٨ و بدرجة حرية ٥ هى ١١. ٠٧٠

يتضح من جدول (٦) أنه توجد فروق داله إحصائياً بين أستجابات العاملين ببعض المدارس الرياضة فى عبارات مقياس المواطنة التنظيمية محور (السلوك الحضارى) وفى أتجاه الإستجابة أحياناً، وكما يتضح من الجدول أن العبارة رقم (٣) وهى" أساهم بأفكار جديدة وإقتراحات بناءة والتى من شأنها تحسين فعالية الإدارة " جاءت فى الترتيب الأول بأهمية نسبية (**48 .84**٪)، ثم العبارة رقم (٤) وهى " أتحدث عن المدرسة ايجابياً أمام الآخرين من خارج جهة العمل " بأهمية نسبية (**24 .84** ٪)، ثم العبارة رقم (٢) وهى " أهتم بقراءة البريد والنشرات الداخلية ومتابعة ما يجرى فى المدرسة بحرص " بأهمية نسبية (**45 .81** ٪)، ثم العبارة رقم (٥) وهى " أؤدى الوظائف غير المطلوبة منى بشكل رسمى، لكنها تساعد فى تحسين صورة المدرسة " بأهمية نسبية (**48 .76**٪)، ثم العبارة رقم (١) **1**وهى " أحرص على حضور اللقاءات والندوات غير الرسمية التى تعقدها الادارة التعليمية " بأهمية نسبية (**03 .59**٪).

جدول (٧)

الوزن النسبى والأهمية النسبية والترتيب لمحاور والمجموع لمقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية ن= ١٦٥

المحور	الوزن النسى	الأهمية النسبية	الترتيب
الإيثار	3438	83. 35	3
الكرم	3637	؛88. 1	2
الروح الرياضية	1987	60. 21	5
الالتزام العام	3635	88. 12	1
السلوك الحضارى	3182	77. 14	4
المقياس ككل	16146	%80. 089	



شكل (١)

الأهمية النسبية للمحاور والمجموع الكلى لمقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية يتضح من جدول (٧) وشكل (١) أن ترتيب المحاور فى مقياس المواطنة التنظيمية جاء كالتالى: محور (الالتزام العام) فى الترتيب الأول بأهمية نسبية (٨٨. ١٢٪) وهى درجة مرتفعة مما يدل على سلوك مدرسي التربية البدنية الذى يفوق الحد الأدنى من متطلبات الوظيفة فى مجال الحضور والغياب، واحترام اللوائح والأنظمة، والاستراحات، والعمل بجدية.

ثم محور (الكرم) فى الترتيب الثانى بأهمية نسبية (٨٨. ١١٪) وهى درجة مرتفعة مما يدل على الجو الذى يسوده الاحترام المتبادل والتنسيق بين بعض مدرسي التربية البدنية لإنجاز العمل والحرص على تفادى المشكلات قبل وقوعها وتجنب إثارة المشاكل مع الآخرين.

ثم محور (الإيثار) فى الترتيب الثالث بأهمية نسبية (٨٣. ٣٥٪) وهى درجة مرتفعة مما يدل على مبادرة مدرسي التربية البدنية إلى مساعدة بعضهم البعض

لتحقيق المهام المطلوب تنفيذها بالإضافة إلى التعامل الإيجابى وتقديم يد العون إلى بعضهم البعض.

ثم محور (السلوك الحضارى) فى الترتيب الرابع بأهمية نسبية (٧٧. ٤٤٪) وهى درجة مرتفعة مما يدل على مشاركة مدرسي التربية البدنية البناءة والمسئولة فى إدارة أمور النادى، والاهتمام بمصير المدرسة من خلال الحرص على حضور الاجتماعات المهمة غير الرسمية، وتأدية العمل بصورة تساعد فى المحافظة على سمعة المدرسة.

ثم محور (الروح الرياضية) فى الترتيب الخامس بأهمية نسبية (٦٠. ٢١٪) وهى درجة متوسطة مما يدل على قيام مدرسي التربية البدنية بتنفيذ الأعمال دون تذمر أو شكوى، وأن هناك تغاضى عن الأخطاء والمضايقات فى سبيل مصلحة المدرسة العليا.

كما أنه تبين من جدول (٦) أن نسبة ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية هى (٨٠. ٠٨٩٪) وهى درجة مرتفعة مما يدل على أن اتجاهات عينة البحث كانت إيجابية وبدرجة مرتفعة نحو ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية وهذا يعكس البيئة الإدارية الصحية فى لدي مدرسي التربية البدنية حيث تسود المودة والانسجام بين المدرسين، والمحافظة على حقوق الآخرين، ويحاول مدرسي التربية البدنية منع وقوع المشاكل المتعلقة بالعمل ولكنهم يتذمرون نوعاً ما من المشاكل التى تعترضهم حتى ولو كانت بسيطة أو مؤقتة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حامد، ٢٠٠٣م) والتى اشارات إلى أن سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى العاملين كانت بدرجة مرتفعة، إلا أنها تختلف مع نتائج دراسات كلاً من (اليوسفى، نعسانى، شربتجى، ٢٠٠٦م)، ودراسة (حواس، ٢٠٠٣م)، ودراسة (محارمة، ٢٠٠٨م)، ودراسة منفرد، موسوى، شاجادى، هيدارى Monfared, Mousavi, Sajjadi, Heidary

(٢٠١١م) والتى اشارو فيها إلى مفردات العينة فى كل دراسة منهم تتمتع بدرجة متوسطة فى ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية، كما أنها تختلف مع نتائج دراسة (العامرى، ٢٠٠٢م) والتى كشفت إلى أن سلوكيات المواطنة التنظيمية فى المستشفيات الحكومية موجودة ولكنها بدرجة متدنية نسبياً.

جدول (٨)

النسبة المئوية للاستجابات وقيمة كا٢ والوزن النسبى والأهمية النسبية والترتيب لكل عبارة من عبارات مقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن الراتب) ن= **165**

العبارة	ابدأ		نادراً		عادةً		أحياناً		دائماً		كا٢	الوزن النسبى	الأهمية النسبية	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	36	21. 82	25	15. 15	72	28. 00	10	6. 06	22	13. 33	75. 71	452	54. 79	4
2	7	4. 24	9	5. 45	67	40. 61	31	18. 79	51	30. 91	85. 42	605	73. 33	1
3	21	12. 73	20	12. 12	64	38. 79	45	27. 27	15	9. 09	61. 63	508	61. 58	2
4	40	24. 24	20	12. 12	44	26. 67	11	6. 67	50	30. 30	45. 42	506	61. 33	3

قيمة " كا٢ " الجدولية عند مستوى معنوية ٠. ٠٥ بدرجة حرية ٣ هى ٧. ٨١٥ و بدرجة حرية ٤ هى ٩. ٤٨٨ و بدرجة حرية ٥ هى ١١. ٠٧٠

يتضح من جدول (٨) أنه توجد فروق داله إحصائياً بين أستجابات مدرسي التربية البدنية بالمنطقة الغربية فى عبارات مقياس الرضا عن العمل محور (الرضا عن الراتب) وفى أتجاه الإستجابة عادةً، وكما يتضح من الجدول أن العبارة رقم (٢) وهى " تأخر صرف الرواتب يضايقنى كثيراً " جاءت فى الترتيب الأول بأهمية نسبية (٧٣. ٣٣٪)، ثم العبارة رقم (٣) وهى " راتبى مناسب مقارنة مع زملائى فى العمل " جاءت فى الترتيب الثانى بأهمية نسبية (٦١. ٥٨٪)، ثم العبارة رقم (٤) وهى " لا أوافق على العمل بنادى أخر بدخل أكبر " جاءت فى الترتيب الثالث بأهمية

نسبية (٦١. ٣٣٪)، ثم العبارة رقم (١) وهى " يتناسب الراتب الذى أحصل علية مع الجهد الذى أبذلة " جاءت فى الترتيب الرابع بأهمية نسبية (٥٤. ٧٩٪).

جدول (٩)

النسبة المئوية للاستجابات وقيمة كا[٢] والوزن النسبى والأهمية النسبية

والترتيب لكل عبارة من عبارات مقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن فرص النمو والتطور)

ن= ١٦٥

العبارة	ابدا		نادراً		عادةً		أحياناً		دائماً		كا٢	الوزن النسبى	الأهمية النسبية	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	46	27. 88	40	24. 24	62	28. 00	13	7. 88	4	2. 42	70. 54	384	46. 55	5
2	26	15. 76	19	11. 52	55	33. 33	32	19. 39	33	20. 00	34. 62	522	63. 27	1
3	22	13. 33	30	18. 18	61	36. 97	29	17. 58	23	13. 94	34. 20	496	60. 12	3
4	27	16. 36	15	9. 09	66	40. 00	26	15. 76	31	18. 79	61. 75	514	62. 30	2
5	31	18. 79	40	24. 24	54	32. 73	18	10. 91	22	13. 33	27. 66	455	55. 15	4

قيمة " كا[٢] " الجدولية عند مستوى معنوية ٠. ٠٥ بدرجة حرية ٣ هى ٧. ٨١٥ و بدرجة حرية ٤ هى ٩. ٤٨٨ و بدرجة حرية ٥ هى ١١. ٠٧٠

يتضح من جدول (٩) أنه توجد فروق داله إحصائياً بين أستجابات العاملين ببعض المدارس الرياضة فى عبارات مقياس الرضا عن العمل محور (الرضا عن فرص النمو التطور) وفى أتجاه الإستجابة عادةً، وكما يتضح من الجدول أن العبارة رقم (٢) وهى " الطريقة التى تتم بها الترقيات تخضع لمعايير واضحة ومحددة " جاءت فى الترتيب الأول بأهمية نسبية (٦٣. ٢٧٪)، ثم العبارة رقم (٤) وهى " انا مطمئن لمستقبلى الوظيفى مع جهة عملى الحالية " جاءت فى الترتيب الثانى بأهمية نسبية (٦٢. ٣٠٪)، ثم العبارة رقم (٣) وهى " يقوم مديرى المباشر بمناقشة أدائى خلال عملية التقييم عبر توضيح نقاط الضعف وإمكانية التطوير" جاءت فى الترتيب

الثالث بأهمية نسبية (٦٠. ١٢٪)، ثم العبارة رقم (٥) وهى " توفر لى وظيفتى فرص التقدم والترقى " جاءت فى الترتيب الرابع بأهمية نسبية (٥٥. ١٢٪)، ثم العبارة رقم (١) وهى " تهتم الإدارة بتطوير وتدريب العاملين وإكسابهم مهارات جديدة " جاءت فى الترتيب الخامس بأهمية نسبية (٤٦. ٥٥٪).

جدول (١٠)

النسبة المئوية للاستجابات وقيمة كا[٢] والوزن النسبى والأهمية النسبية والترتيب لكل عبارة من عبارات مقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن الاسلوب الإدارى) ن= ١٦٥

العبارة	ابدأ		نادراً		عادةً		أحياناً		دائماً		كا[٢]	الوزن النسبى	الأهمية النسبية	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	6	3. 64	4	2. 42	15	28. 00	40	24. 24	100	60. 61	197. 75	719	87. 15	1
2	17	10. 30	22	13. 33	49	29. 70	45	27. 27	32	19. 39	27. 54	548	66. 42	3
3	11	6. 67	6	3. 64	58	35. 15	45	27. 27	45	27. 27	75. 89	602	72. 97	2
4	21	12. 73	29	17. 58	65	39. 39	33	20. 00	17	10. 30	46. 48	491	59. 52	5
5	22	13. 33	8	4. 85	88	53. 33	20	12. 12	27	16. 36	140. 83	517	62. 67	4
6	25	15. 15	34	20. 61	59	35. 76	29	17. 58	18	10. 91	32. 473	476	57. 70	6

قيمة " كا[٢] " الجدولية عند مستوى معنوية ٠. ٠٥ بدرجة حرية ٣ هى ٧. ٨١٥ و بدرجة حرية ٤ هى ٩. ٤٨٨ و بدرجة حرية ٥ هى ١١. ٠٧٠

يتضح من جدول (١٠) أنه توجد فروق داله إحصائياً بين أستجابات العاملين ببعض المدارس الرياضة فى عبارات مقياس الرضا عن العمل محور (فرص الرضا عن الأسلوب الإدارى) وفى أتجاه الإستجابة نادراً ، وكما يتضح من الجدول أن العبارة رقم (١) وهى " يعاملنى رؤسائى بإحترام واهتمام " جاءت فى الترتيب الأول بأهمية نسبية (٨٧. ١٥٪)، ثم العبارة رقم (٣) وهى " أفكارى وأرائى تؤخذ بعين الأعتبار من قبل مديرى عند أتخاذة للقرارات " جاءت فى الترتيب الثانى بأهمية

نسبية (٧٢. ٩٧٪)، ثم العبارة رقم (٢) وهى " لا يفرق رئيسى فى المعاملة بينى وبين زملائى فى العمل " جاءت فى الترتيب الثالث بأهمية نسبية (٦٦. ٤٤٪)، ثم العبارة رقم (٥) وهى " أشعر بحرص الإدارة على سماع مقترحات العاملين " جاءت فى الترتيب الرابع بأهمية نسبية (٦٢. ٦٧٪)، ثم العبارة رقم (٤) وهى " يحرص الرئيس المباشر على تقديم المساعدة للعاملين فى مواقف العمل الصعبة " جاءت فى الترتيب الخامس بأهمية نسبية (٥٩. ٥٢٪)، ثم العبارة رقم (٦) وهى " تشجع الأدارة المنافسة الشريفة بين العاملين من أجل مصلحة العمل " جاءت فى الترتيب السادس بأهمية نسبية (٥٧. ٧٠٪).

جدول (١١)

النسبة المئوية للاستجابات وقيمة كا^2 والوزن النسبى والأهمية النسبية والترتيب لكل عبارة من عبارات مقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن الظروف الملائمة للعمل) ن= ١٦٥

العبارة	ابداً		نادراً		عادةً		أحياناً		دائماً		كا^2	الوزن النسبى	الأهمية النسبية	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	9	5. 45	20	12. 12	64	28. 00	55	33. 33	17	10. 30	82. 21	546	66. 18	2
2	17	10. 30	18	10. 91	53	32. 12	63	38. 18	14	8. 48	71. 94	534	64. 73	3
3	20	12. 12	5	3. 03	39	23. 64	55	33. 33	46	27. 88	71. 85	597	72. 36	1
4	12	7. 27	22	13. 33	77	46. 67	35	21. 21	19	11. 52	80. 11	522	63. 27	4

قيمة " كا^2 " الجدولية عند مستوى معنوية ٠. ٠٥ بدرجة حرية ٣ هى ٧. ٨١٥ و بدرجة حرية ٤ هى ٩. ٤٨٨ و بدرجة حرية ٥ هى ١١. ٠٧٠

يتضح من جدول (١١) أنه توجد فروق داله إحصائياً بين أستجابات العاملين ببعض المدارس الرياضة فى عبارات مقياس الرضا عن العمل محور (الرضا عن

الظروف الملائمة للعمل) وفى أتجاه الإستجابة عادةً، وكما يتضح من الجدول أن العبارة رقم (٣) وهى " مكان العمل الذى أعمل به يتميز بأنة مريح وآمن " جاءت فى الترتيب الأول بأهمية نسبية (٧٢. ٣٦٪)، ثم العبارة رقم (١) وهى " توفر الأدارة التسهيلات المناسبة للعاملين (أدوات ووسائل، معدات، برامج) لتحقيق أداء وظيفى متميز" جاءت فى الترتيب الثانى بأهمية نسبية (٦٦. ١٨٪)، ثم العبارة رقم (٢) وهى " تتابع الإدارة بإهتمام صيانة الأجهزة والمعدات اللازمة للعمل" جاءت فى الترتيب الثالث بأهمية نسبية (٦٤. ٧٣٪)، ثم العبارة رقم (٤) وهى " توفر الإدارة وسائل وقنوات إتصال مقترحة للعاملين وبجميع الإتجاهات لإنجاز العمل " جاءت فى الترتيب الرابع بأهمية نسبية (٦٣. ٢٧٪).

جدول (١٢)

النسبة المئوية للاستجابات وقيمة كا٢ والوزن النسبى والأهمية النسبية والترتيب لكل عبارة من عبارات مقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن طبيعة العمل) ن= ١٦٥

العبارة	ابداً		نادراً		عادةً		أحياناً		دائماً		كا٢	الوزن النسبى	الأهمية النسبية	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	6	3. 64	18	10. 91	25	28. 00	80	48. 48	36	21. 82	106. 03	617	74. 79	3
2	1	0. 61	5	3. 03	35	21. 21	61	36. 97	63	38. 18	102. 13	675	81. 82	1
3	6	3. 64	6	3. 64	20	12. 12	76	46. 06	57	34. 55	126. 82	667	80. 85	2
4	1	0. 61	28	16. 97	52	31. 52	61	36. 97	23	13. 94	46. 27	572	69. 33	5
5	46	27. 88	29	17. 58	49	29. 70	31	18. 79	10	6. 06	31. 60	425	51. 52	7
6	15	9. 09	29	17. 58	67	40. 61	27	16. 36	27	16. 36	44. 906	517	62. 67	6
7	2	1. 21	10	6. 06	64	38. 79	38	23. 03	42	25. 45	70. 355	576	69. 82	4

قيمة " كا٢ " الجدولية عند مستوى معنوية ٠. ٠٥ بدرجة حرية ٣ هى ٧. ٨١٥ و بدرجة حرية ٤ هى ٩. ٤٨٨ و بدرجة حرية ٥ هى ١١. ٠٧٠

يتضح من جدول (١٢) أنه توجد فروق داله إحصائياً بين أستجابات العاملين ببعض المدارس الرياضة فى عبارات مقياس الرضا عن العمل محور (الرضا عن طبيعة العمل) وفى أتجاه الإستجابة عادةً، وكما يتضح من الجدول أن العبارة رقم (٢) وهى " أشعر بالسعادة عند أداء وظيفتى " جاءت فى الترتيب الأول بأهمية نسبية (٨١. ٨٢٪)، ثم العبارة رقم (٣) وهى " استمتع بالحضور إلى العمل كل يوم " جاءت فى الترتيب الثانى بأهمية نسبية (٨٠. ٨٥٪)، ثم العبارة رقم (١) وهى " أشعر بالرضا عن شروط وظيفتى " جاءت فى الترتيب الثالث بأهمية نسبية (٧٤. ٧٩٪)، ثم العبارة رقم (٧) وهى " اننى أتمتع بقدر كبير من الحرية فى أدائى " جاءت فى الترتيب الرابع بأهمية نسبية (٦٩. ٨٢٪)، ثم العبارة رقم (٤) وهى " يبدو لى كل يوم عمل فى وظيفتى كأنة ينتهى سريعاً " جاءت فى الترتيب الخامس بأهمية نسبية (٦٩. ٦٣٪)، ثم العبارة رقم (٦) وهى " هناك مساندة ودعم من القيادات حتى اقوم بعملى بكفاءة " جاءت فى الترتيب السادس بأهمية نسبية (٦٢. ٦٧٪)، ثم العبارة رقم (٥) وهى " أشعر بخيبة أمل نتيجة قبولى وظيفتى الحالية " جاءت فى الترتيب السابع بأهمية نسبية (٥١. ٥٢٪).

جدول (١٣)

النسبة المئوية للاستجابات وقيمة كا٢ والوزن النسبى والأهمية النسبية والترتيب لكل عبارة من عبارات مقياس الرضا عن العمل (الرضا عن مجموعة العمل والعلاقات الاجتماعية) ن= ١٦٥

العبارة	ابدأ		نادراً		عادةً		أحياناً		دائماً		كا٢	الوزن النسبى	الأهمية النسبية	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	15	9. 09	21	12. 73	61	28. 00	43	26. 06	25	15. 15	51. 00	537	65. 09	4
2	1	0. 61	5	3. 03	18	10. 91	72	43. 64	69	41. 82	143. 16	698	84. 61	1
3	13	7. 88	19	11. 52	39	23. 64	56	33. 94	38	23. 03	37. 81	582	70. 55	2
4	19	11. 52	36	21. 82	53	32. 12	41	24. 85	16	9. 70	26. 88	494	59. 88	5
5	13	7. 88	21	12. 73	68	41. 21	38	23. 03	25	15. 15	56. 64	536	64. 97	3

قيمة " كا٢ " الجدولية عند مستوى معنوية ٠. ٠٥ بدرجة حرية ٣ هى ٧. ٨١٥ و بدرجة حرية ٤ هى ٩. ٤٨٨ و بدرجة حرية ٥ هى ١١. ٠٧٠

يتضح من جدول (١٣) أنه توجد فروق داله إحصائياً بين أستجابات العاملين ببعض المدارس الرياضة فى عبارات مقياس الرضا عن العمل محور (الرضا عن محموعة العمل والعلاقات الاجتماعية) وفى أتجاه الإستجابة عادةً، وكما يتضح من الجدول أن العبارة رقم (٢) وهى " أشعر بالمودة والتفاهم المتبادل بينى وبين زملائى فى العمل " جاءت فى الترتيب الأول بأهمية نسبية (٨٤. ٦١٪)، ثم العبارة رقم (٣) وهى " أتبادل الإتصالات والزيارات والمجاملات الاجتماعية مع زملائى خارج العمل " جاءت فى الترتيب الثانى بأهمية نسبية(٧٠. ٥٥٪)، ثم العبارة رقم (٥) وهى " فلسفة العمل الجماعى واضحة بالنادى " جاءت فى الترتيب الثالث بأهمية نسبية (٦٤. ٩٧٪)، ثم العبارة رقم (١) وهى " تشجع الإدارة المناقشة وقبول الإختلاف فى الرأى والأخذ بأفضل الآراء " جاءت فى الترتيب الرابع بأهمية نسبية (٦٥. ٠٩٪)، ثم العبارة رقم (٤) وهى " يدعم النادى العلاقات الإنسانية

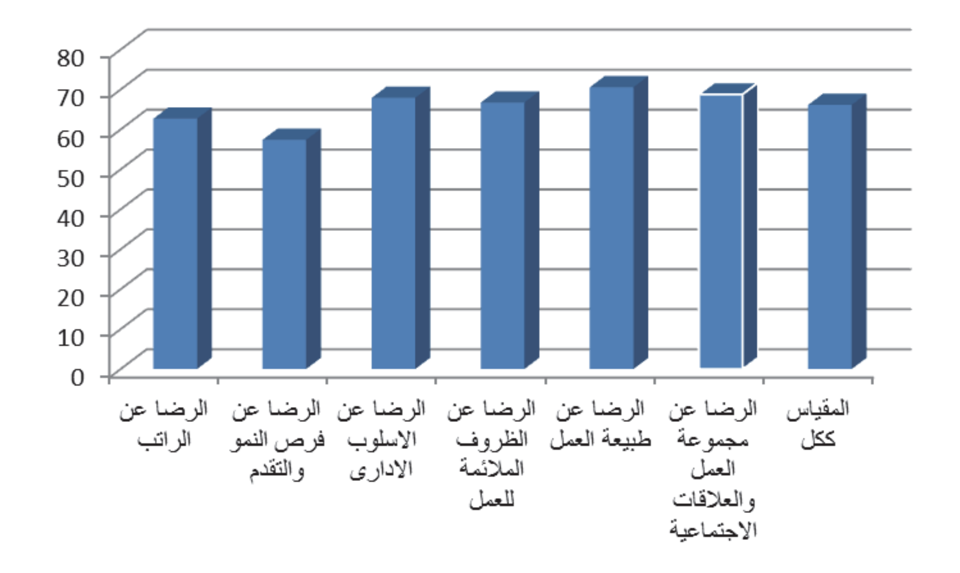
والإجتماعية بين المرؤوسين والرؤساء " جاءت فى الترتيب الخامس بأهمية نسبية (٨٨.٥٩٪).

جدول (١٤)

الوزن النسبى والأهمية النسبية والترتيب لمحاور والمجموع لمقياس الرضا عن العمل

ن= ١٦٥

المحور	الوزن النسبى	الأهمية النسبية	الترتيب
الرضا عن الراتب	2071	62. 76	5
الرضا عن فرص النمو والتقدم	2371	57. 48	6
الرضا عن الاسلوب الادارى	3353	67. 74	3
الرضا عن الظروف الملائمة للعمل	2199	66. 64	4
الرضا عن طبيعة العمل	4049	70. 11	1
الرضا عن مجموعة العمل والعلاقات الاجتماعية	2847	69. 02	2
المقياس ككل	17218	%66. 121	



شكل (٢) الأهمية النىسبية للمحاور والمجموع الكلى لمقياس الرضا عن العمل

يتضح من جدول (١٤) وشكل (٢) أن ترتيب المحاور فى مقياس الرضا عن العمل جاء كالتالى: محور (الرضا عن طبيعة العمل) فى الترتيب الأول بأهمية نسبية (٧٠. ١١٪) وهى درجة متوسطة مما يدل على أن معظم الأفراد عينة البحث راضون عن أعمالهم ومتمسكين بها بسبب انسجامها مع طموحاتهم وأنها تلبى رغباتهم التى كانوا يطمحوا إليها، أو قد يكون لعدم وجود وظائف أخرى لهم فى ظل الحالة الاقتصادية الصعبة التى تمر بها البلاد.

ثم محور (الرضا عن مجموعة العمل والعلاقات الإجتماعية) فى الترتيب الثانى بأهمية نسبية (٦٩. ٠٢٪) وهى درجة متوسطة مما يدل على تبادل العاملين للمجاملات الاجتماعية مع بعضهم خارج نطاق العمل بالإضافة إلى التفاهم المتبادل بين العاملين فى المؤسسات التعليمية وايضاً بينهم وبين الإدارة مما يؤدى إلى تولد الرغبة لديهم للتعاون والمشاركة وتنوع الخبرات فيما بينهم.

ثم محور (الرضا عن الاسلوب الإدارى) فى الترتيب الثالث بأهمية نسبية (٦٧. ٧٤٪) وهى درجة متوسطة مما يدل وجود نوع من الانسجام بين الرؤساء والمرؤوسن فى المؤسسات التعليمية حيث تدل تلك الدرجة على مدى الاحترام والتفاهم الموجود من جانب الإدارة العليا والعاملين مما يؤثر على مستوى رضا مدرسي التربية البدنية عن أعمالهم.

ثم محور (الرضا عن الظروف الملائمة للعمل) فى الترتيب الرابع بأهمية نسبية (٦٦. ٦٤٪) وهى درجة متوسطة مما يدل على أن المؤسسات التعليمية توفر بيئة عمل مريحة وأمنة من أدوات وأجهزة وصيانة ومعدات وبرامج ووسائل اتصال للعاملين لديها.

ثم محور (الرضا عن الراتب) فى الترتيب الخامس بأهمية نسبية (٦٢. ٦٧٪) وهى درجة متوسطة مما يدل على أن آراء أفراد العينة يتفقون على أن هناك رضا عن

الراتب بشكل متوسط منخفض إلى حد ما كنتيجة لأن الرواتب التى يتقاضتها بعض مدرسي التربية البدنية غير كافى لتحقيق معيشة كريمة له نظراً للغلاء، وأن أكثر مايؤثر على العاملين هو تأخر صرف الرواتب نظراً للالتزامات المرتبطة بهم وشعور أفراد العينة أن المرتبات التى يتقضونها ليست مناسبة للجهد الذى يبذلونه فى العمل.

ثم محور (الرضا عن فرص النمو والتقدم) فى الترتيب السادس بأهمية نسبية (٥٧. ٤٨٪) وهى درجة منخفضة مما يدل شعور العاملين بالمدارس الرياضية بأنه توجد دور للوساطة والمحسوبية وعدم الكفاءة فى الترقية والتقدم فى العمل نتيجة لعدم اتباع المؤسسات التعليمية للمعايير الإدارية الصحيحة أو أغفالها لذلك بالإضافة إلى عدم اتباع المؤسسات التعليمية لأنظمة الترقية الصحيحة الخاصة بالعاملين وتقييم أدائهم بصورة دورية وكذلك عدم وضع الخطط اللازمة لتطوير أداء العاملين أو متابعة تنفيذها.

كما أنه تبين من جدول (١٤) أن نسبة الرضا عن العمل لدى بعض مدرسي التربية البدنية في المنطقة الغربية هى (٦٦. ١٢١٪) وهى درجة متوسطة مما يدل على أن اتجاهات عينة البحث كانت إيجابية وبدرجة متوسطة نحو الشعور بالرضا عن العمل وتلك الدرجة تعكس البيئة الإدارية الداخلية للمؤسسات التعليمية حيث المناخ الذى يسودة التفاهم والاحترام المتبادل بين العاملين والثقة المتبادلة بين الرؤساء و المدرسين، إلا أنه يوجد قصور فى نظم تقييم العاملين وعدم الأهتمام بتطويرهم وعدم وجود نظم إدارية متبعة لترقية العاملين وكذلك عدم مناسبة الراتب للمجهود الذيى يبذله العاملين مما يسبب الضغوط النفسية عليهم فى ظل الغلاء مما يؤثر على مستوى الرضا لدى المدرسين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عابد (٢٠١٠م) (١٣)، ودراسة خليل، شرير (٢٠٠٨م) والتى اشارات إلى أن مستوى الرضا عن العمل لدى أفراد العينة كانت بدرجة متوسطة، إلا أنها تختلف مع نتائج دراسة العجمى

(١٩٩٩م) والتى اشار فيها إلى مفردات العينة تتمتع بدرجة مرتفعة فى مستوى الرضا عن العمل.

جدول (١٥)

النسبة المئوية للاستجابات وقيمة كا٢ والوزن النسبى والأهمية النسبية

والترتيب لكل عبارة من عبارات مقياس جودة الأداء (محور الإنجاز) ن= ١٦٥

العبارة	ابدأ		نادراً		عادةً		أحياناً		دائماً		كا ٢	الوزن النسبى	الأهمية النسبية	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	2	1.21	3	1.82	85	28.00	30	18.18	45	27.27	145.16	608	73.70	9
2	1	0.61	3	1.82	9	5.45	77	46.67	75	45.45	186.31	717	86.91	1
3	3	1.82	11	6.67	42	25.45	70	42.42	39	23.64	80.71	626	75.88	7
4	3	1.82	9	5.45	42	25.45	62	37.58	49	29.70	76.14	640	77.58	6
5	0	0.00	2	1.21	30	18.18	68	41.21	65	39.39	128.17	691	83.76	3
6	4	2.42	16	9.70	47	28.48	71	43.03	27	16.36	76.001	596	72.24	11
7	1	0.61	1	0.61	15	9.09	84	50.91	64	38.79	180.587	704	85.33	2
8	1	0.61	4	2.42	20	12.12	99	60.00	41	24.85	192.875	670	81.21	5
9	2	1.21	7	4.24	14	8.48	87	52.73	55	33.33	159.515	681	82.55	4
10	35	21.21	48	29.09	47	28.48	20	12.12	15	9.09	28.160	427	51.76	12
11	5	3.03	7	4.24	50	30.30	63	38.18	40	24.24	83.061	621	75.27	8
12	10	6.06	5	3.03	52	31.52	64	38.79	34	20.61	91.066	602	72.97	10

قيمة " كا٢ " الجدولية عند مستوى معنوية ٠.٠٥ بدرجة حرية ٣ هى ٧. ٨١٥ و بدرجة حرية ٤ هى ٩. ٤٨٨ و بدرجة حرية ٥ هى ١١. ٠٧٠

يتضح من جدول (١٥) أنه توجد فروق داله إحصائياً بين أستجابات العاملين ببعض المدارس الرياضة فى عبارات مقياس جودة الأداء محور (الإنجاز) وفى أتجاه الإستجابة أحياناً ، وكما يتضح من الجدول أن العبارة رقم (٢) وهى " أسعى لزيادة معلوماتى وخبراتى بكافة الطرق " جاءت فى الترتيب الأول بأهمية نسبية (٨٦. ٩٠٥٪)، ثم العبارة رقم (٧) وهى " أهتم بدقة أدائى بغض النظر عن النتائج " جاءت فى الترتيب الثانى بأهمية نسبية (٨٥. ٣٣٪)، ثم العبارة رقم (٥) وهى "

أفكر قبل أن أعمل" جاءت فى الترتيب الثالث بأهمية نسبية (٨٣. ٧٦٪)، ثم العبارة رقم (٩) وهى " أسعى إلى الابتكار وأدخال تحسينات ومقترحات جديدة لتحسين أسلوب العمل وتبسيط إجراءاتة " جاءت فى الترتيب الرابع بأهمية نسبية (٨٢. ٥٥٪)، ثم العبارة رقم (٨) وهى " أبحث عن المعلومات أو أوجة اسئلة لاستيضاح احتياجات الإدارة " جاءت فى الترتيب الخامس بأهمية نسبية (٨١. ٢١٪)، ثم العبارة رقم (٤) وهى " أقوم بتضحيات شخصية وأبذل جهود إضافية غير عادية لإنهاء العمل " جاءت فى الترتيب السادس بأهمية نسبية (٧٧. ٥٨٪)، ثم العبارة رقم (٣) وهى " أقوم بأشياء تفوق توقعات الإدارة " جاءت فى الترتيب السابع بأهمية نسبية (٧٥. ٨٨٪)، ثم العبارة رقم (١١) وهى " أبحث عن مقاييس توضح مستويات الأداء المطلوب " جاءت فى الترتيب الثامن بأهمية نسبية (٧٥. ٢٧٪)، ثم العبارة رقم (١) وهى " أقوم بأشياء قبل أن تطلب منى، أو قبل أن تجبرنى الأحداث على ذلك " جاءت فى الترتيب التاسع بأهمية نسبية (٧٣. ٧٠٪)، ثم العبارة رقم (١٢) وهى " أهتم بنتائج عملى بغض النظر عن الأداء " جاءت فى الترتيب العاشر بأهمية نسبية (٧٣. ٩٧٪)، ثم العبارة رقم (٦) وهى " أتخذ تصرفات متكررة أو متغيرة للتغلب على العقبات" جاءت فى الترتيب الحادى عشر بأهمية نسبية (٧٢. ٢٤٪)، ثم العبارة رقم (١٠) وهى " لا أؤدى العمل كله فى نفس اليوم بل أؤدى نصفة فقط " جاءت فى الترتيب الثانى عشر بأهمية نسبية (٥١. ٧٦٪).

جدول (١٦)

النسبة المئوية للاستجابات وقيمة كا٢ والوزن النسبى والأهمية النسبية

والترتيب لكل عبارة من عبارات مقياس جودة الأداء (محور النضج الشخصى) ن= ١٦٥

العبارة	ابدأ		نادراً		عادةً		أحياناً		دائماً		كا ٢	الوزن النسبى	الأهمية النسبية	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	0	0. 00	4	2. 42	7	28. 00	71	43. 03	83	50. 30	201. 33	728	88. 24	1
2	7	4. 24	5	3. 03	32	19. 39	87	52. 73	34	20. 61	139. 40	631	76. 48	5
3	3	1. 82	11	6. 67	6	3. 64	94	56. 97	51	30. 91	180. 35	674	81. 70	3
4	6	3. 64	10	6. 06	23	13. 94	88	53. 33	38	23. 03	133. 48	637	77. 21	4
5	0	0. 00	2	1. 21	11	6. 67	95	57. 58	57	34. 55	208. 35	702	85. 09	2

قيمة " كا٢ " الجدولية عند مستوى معنوية ٠. ٠٥ بدرجة حرية ٣ هى ٧. ٨١٥ و بدرجة حرية ٤ هى ٩. ٤٨٨ و بدرجة حرية ٥ هى ١١. ٠٧٠

يتضح من جدول (١٦) أنه توجد فروق داله إحصائياً بين أستجابات العاملين ببعض المدارس الرياضة فى عبارات مقياس جودة الأداء محور (النضج الشخصى) وفى أتجاه الإستجابة أحياناً ، وكما يتضح من الجدول أن العبارة رقم (١) وهى " أشعر بالثقة فى قدراتى الذاتية ومواجهة التحديات " جاءت فى الترتيب الأول بأهمية نسبية (٨٨. ٢٤٪)، ثم العبارة رقم (٥) وهى "سلوكى الإنضباطى يشجع رؤسائى على الإعتماد على والثقة فى أدائى" جاءت فى الترتيب الثانى بأهمية نسبية (٨٥. ٠٩٪)، ثم العبارة رقم (٣) وهى " يمكن الاعتماد على أثناء الطوارئ واثناء غياب رؤسائى " جاءت فى الترتيب الثالث بأهمية نسبية (٨١. ٧٠٪)، ثم العبارة رقم (٤) وهى " أتبع إجراءات الصيانة المطلوبة للأجهزة التى أستخدمها فى أداء عملى " جاءت فى الترتيب الرابع بأهمية نسبية (٧٧. ٢١٪)، ثم العبارة رقم (٢) وهى "أشارك فى انشطة لتحسين قدراتى الذاتية " جاءت فى الترتيب الخامس بأهمية نسبية (٧٦. ٤٨٪).

جدول (١٧)

النسبة المئوية للاستجابات وقيمة كا^{2} والوزن النسبى والأهمية النسبية

والترتيب لكل عبارة من عبارات مقياس جودة الأداء (محور التفكير وحل المشكلات) ن= ١٦٥

العبارة	ابدأ		نادراً		عادةً		أحياناً		دائماً		كا^{2}	الوزن النسبى	الأهمية النسبية	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	0	0. 00	7	4. 24	36	28. 00	72	43. 64	50	30. 30	113. 18	660	80. 00	3
2	2	1. 21	17	10. 30	38	23. 03	67	40. 61	41	24. 85	61. 10	623	75. 52	4
3	1	0. 61	0	0. 00	8	4. 85	78	47. 27	78	47. 27	207. 67	727	88. 12	1
4	0	0. 00	2	1. 21	38	23. 03	82	49. 70	43	26. 06	136. 29	661	80. 12	2

قيمة " كا^{2} " الجدولية عند مستوى معنوية ٠. ٠٥ بدرجة حرية ٣ هى ٧. ٨١٥ و بدرجة حرية ٤ هى ٩. ٤٨٨ و بدرجة حرية ٥ هى ١١. ٠٧٠

يتضح من جدول (١٧) أنه توجد فروق داله إحصائياً بين أستجابات العاملين ببعض المدارس الرياضة فى عبارات مقياس جودة الأداء محور (التفكير وحل المشكلات) وفى أتجاه الإستجابة أحياناً، وكما يتضح من الجدول أن العبارة رقم (٣) وهى " أضع حلولاً ابتكارية للمشكلات التى تواجهنى " جاءت فى الترتيب الأول بأهمية نسبية (٨٨. ١٢٪)، ثم العبارة رقم (٤) وهى " أقوم بتقسيم المهام الكبيرة لمهام صغيرة ليسهل أدئها " جاءت فى الترتيب الثانى بأهمية نسبية (٨٠. ١٢٪)، ثم العبارة رقم (١) وهى " أقوم بتوضيح ما لدى من معلومات فى أداء وظيفتى بكفائة " جاءت فى الترتيب الثالث بأهمية نسبية (٨٠٪)، ثم العبارة رقم (٢) وهى " أفكر بطريقة سليمة وأتخذ قرارات منطقية " جاءت فى الترتيب الرابع بأهمية نسبية (٧٥. ٥٢٪).

جدول (١٨)

النسبة المئوية للاستجابات وقيمة كا٢ والوزن النسبى والأهمية النسبية

والترتيب لكل عبارة من عبارات مقياس جودة الأداء (محور التوجه نحو الأخرين) ن= ١٦٥

العبارة	ابداً		نادراً		عادةً		أحياناً		دائماً		كا٢	الوزن النسبى	الأهمية النسبية	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	34	20. 61	62	37. 58	40	28. 00	18	10. 91	11	6. 67	23. 63	405	49. 09	3
2	1	0. 61	1	0. 61	9	5. 45	80	48. 48	74	44. 85	198. 16	720	87. 27	1
٣	2	1. 21	1	0. 61	24	14. 55	82	49. 70	56	33. 94	154. 07	684	82. 91	2

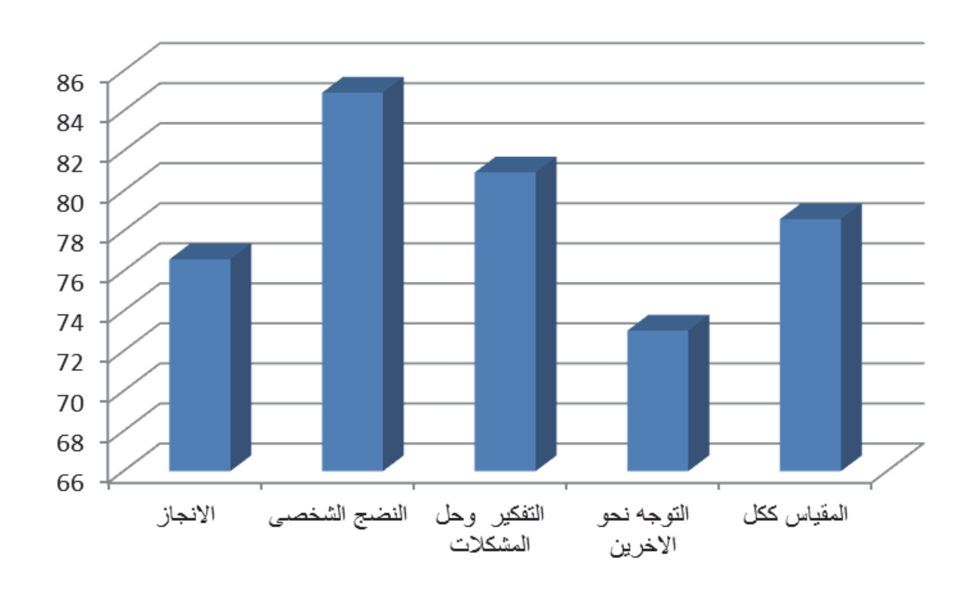
قيمة " كا٢ " الجدولية عند مستوى معنوية ٠. ٠٥ بدرجة حرية ٣ هى ٧. ٨١٥ و بدرجة حرية ٤ هى ٩. ٤٨٨ و بدرجة حرية ٥ هى ١١. ٠٧٠

يتضح من جدول (١٨) أنه توجد فروق داله إحصائياً بين أستجابات العاملين ببعض المدارس الرياضة فى عبارات مقياس جودة الأداء محور (التوجه نحو الأخرين) وفى أتجاه الإستجابة أحياناً ، وكما يتضح من الجدول أن العبارة رقم (٢) وهى " أتحمل مسئولية مواجة وحل المشكلات بالتعاون مع الزملاء " جاءت فى الترتيب الأول بأهمية نسبية (٨٧. ٢٧٪)، ثم العبارة رقم (٣) وهى " أساعد وأساند زملائى فى أداء عملهم " جاءت فى الترتيب الثانى بأهمية نسبية (٨٢. ٩١٪)، ثم العبارة رقم (١) وهى " أحتاج إلى توجية أكثر من مرة فى اليوم الواحد" جاءت فى الترتيب الثالث بأهمية نسبية (٤٩. ٩١٪).

جدول (١٩)

الوزن النسبى والأهمية النسبية والترتيب لمحاور والمجموع لمقياس جودة الأداءن= ١٦٥

المحور	الوزن النسى	الأهمية النسبية	الترتيب
الانجاز	7583	76. 60	3
النضج الشخصى	3372	81. 75	1
التفكير وحل المشكلات	2671	80. 94	2
التوجه نحو الاخرين	1809	73. 09	4
المقياس ككل	15844	%78. 591	



شكل (٣) الأهمية النسبية للمحاور والمجموع الكلى لمقياس جودة الأداء

يتضح من جدول (١٩) وشكل (٣) أن ترتيب المحاور فى مقياس جودة الأداء جاء كالتالى: محور (النضج الشخصى) فى الترتيب الأول بأهمية نسبية (٨١. ٧٥٪) وهى درجة مرتفعة مما يدل على وعى وثقة مدرسي التربية البدنية فى قدراتهم الشخصية والعملية التى يتمتعون بها فى أدائهم للأعمال المطلوب منهم تنفيذها وكذلك فى اهتمامهم ببيئة العمل.

ثم محور (التفكير وحل المشكلات) فى الترتيب الثانى بأهمية نسبية (٨٠. ٩٤٪) وهى درجة مرتفعة مما يدل على قدرات العاملين فى مواجهة أى مشكلات من الممكن أن تحدث بكفاءة ومهارة عالية وذلك نتيجة مهارات وقدرات مدرسي التربية البدنية الفنية والعملية والعلمية والعقلية التى ترتقى بالتفكير لديهم الذى يؤدى إلى الابتكار وتقسيم الأعمال المطلوبة منهم وذلك لأداءها بكفاءة.

ثم محور (الإنجاز) فى الترتيب الثالث بأهمية نسبية (٧٦. ٦٠٪) وهى درجة مرتفعة مما يدل على انجاز المام المكلف بها المدرسين فى الوقت المحدد وبالمستوى المطلوب تنفيذه منهم وبأعلى مما هو متوقع منهم وذلك نتيجة لأهتمام مدرسي التربية البدنية فى تطوير قدراتهم وحرصهم على أكتساب مهارات جديد من وقت إلى أخر مما يؤدى إلى الأبتكار وتبسيط إجراءات العمل والأهتمام بالأداء الذى يؤدى إلى تحقيق النتائج والتى تؤدى إلى الإنجاز

ثم محور (التوجة نحو الآخرين) فى الترتيب الرابع بأهمية نسبية (٧٣. ٠٩٪) وهى درجة متوسطة مما يدل على التعاون والتفاهم والانسجام الذى يسود بين مدرسي التربية البدنية وقدراتهم فى مواجهة المشكلات وكذلك يدل ذلك على القدرات العالية التى يتمتع بها مدرسي التربية البدنية فى تنفيذ المهام المطلوبه منهم وذلك يظهر فى عدم احتياجهم للتوجية كثيراً أثناء تنفيذهم للمهام المطلوبة منهم.

كما أنه تبين من جدول (١٩) أن نسبة جودة الأداء لدى بعض مدرسي التربية البدنية هى (٧٨. ٥٩١٪) وهى درجة مرتفعة مما يدل على اتجاهات وقيم بعض المدرسين والتى من أهمها روح الفريق وخدمة المدرسة و ارغب فى التحسين المستمر وهذه العوامل تمثل أساساَ لنظام أو ثقافة أو طبيعة العمل بالمؤسسات التعليمية ومن ثم يتعين على العاملين أن يضعوها فى اعتبارهم عند تنفيذهم للمهام المطلوب تنفيذها منهم والتى تساعدهم على تحسين كل جوانب أدائهم وبالتالى تزيد من النجاح الشخصى ونجاح المؤسسات التعليمية ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الهولى (٢٠٠٩م).

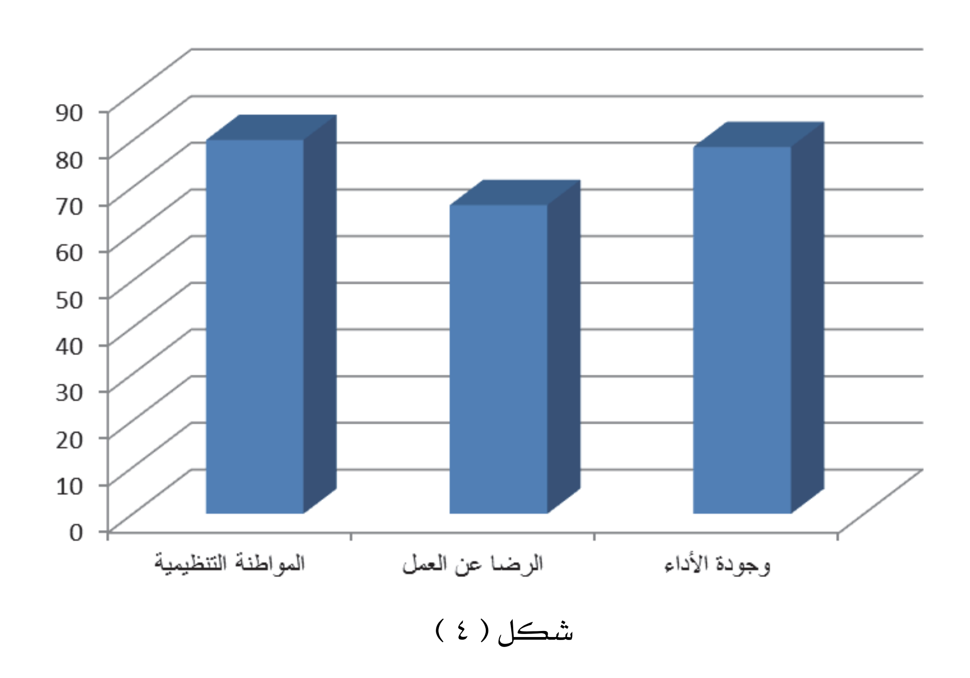
جدول (٢٠)

الوزن النسبى والأهمية النسبية والترتيب

لمقاييس سلوكيات المواطنة التنظيمية والرضا عن العمل وجودة الأداء ن= ١٦٥

المحور	الوزن النسى	الأهمية النسبية	الترتيب
المواطنة التنظيمية	16146	%80. 089	1
الرضا عن العمل	17218	%66. 121	3
وجودة الأداء	15844	%78. 591	2

يتضح من جدول (٢٠) أن ترتيب المقاييس جاءت كالتالى: مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية فى الترتيب الأول بأهمية نسبية (٨٠. ٠٨٩٪)، ثم مقياس جودة الأداء فى الترتيب الثانى بأهمية نسبية (٧٨. ٥٩١٪)، ثم مقياس الرضا عن العمل فى الترتيب الثالث بأهمية نسبية (٦٦. ١٢١٪).



شكل (٤)

الأهمية النىسبية لمقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية ومقياس الرضا عن العمل ومقياس جودة الأداء

من خلال جدول (٢٠) وشكل (٤) نستنتج أنه يوجد اختلاف مع الاطار النظرى للبحث الذى أوضح أن الرضا عن العمل هو من أهم المحددات ويعتبر المحدد الرئيسى والأساسى لظهور سلوكيات المواطنة التنظيمية والتى تؤدى إلى جودة الأداء إلا أن ترتيب المقاييس وفقاً للأهمية النسبية أظهر أن سلوكيات المواطنة التنظيمية وجودة الأداء يتمتعون بدرجة مرتفعة عن الرضا عن العمل الذى يتمتع بدرجة متوسطة والفارق بينهم كبير إلى حدما مما يدل على أنه بالرغم من وجود بعض التذمر والمشاكل المتعلقة بالعمل من جانب بعض مدرسي التربية البدنية والتى تؤثر على مستوى الرضا لديهم إلا أنهم يمارسون سلوكيات المواطنة التنظيمية التى تؤثر على مستوى الأداء والتى تصل به إلى الجودة العالية فى الأداء مما يظهر لنا البيئة الإدارية الجيدة التى يعمل بها عينة البحث ورغبتهم فى النهوض وتحقيق النجاح للمؤسسات التعليمية التى بعملون بها.

جدول (٢١)

العلاقة الارتباطية بين محاور ومجموع المحاور لمقاييس سلوكيات المواطنة التنظيمية والرضا عن العمل وجودة الأداء ن= ١٦٥

المحاور	1	2	3	4	5	مج المواطنة	1	2	3	4	5	6	مج الرضا	1	2	3	4	مج الجودة
1		** 0.224	** 0.211	** 0.482	** 0.681	** 0.8	0.14–	** 0.459	** 0.527	** 0.447	** 0.538	** 0.587	** 0.567	** 0.527	** 0.425	** 0.449	** 0.511	** 0.603
2			0.00	* 0.196	* 0.191	** 0.45	0.01–	0.06–	0.151	0.1–	* 0.181	0.037	0.055	* 0.162	* 0.206	** 0.281	0.04–	** 0.208
3				* 0.205	** 0.31	** 0.494	0.13–	0.071	0.002	0.147	* 0.2	* 0.164	0.105	* 0.201	0.03–	0.077	** 0.214	0.158
4					** 0.477	** 0.71	* 0.17–	** 0.353	** 0.413	** 0.358	** 0.618	** 0.474	** 0.482	** 0.419	** 0.476	** 0.542	* 0.173	** 0.523
5						** 0.844	** 0.23–	** 0.374	** 0.374	** 0.387	** 0.553	** 0.559	** 0.475	** 0.537	** 0.529	** 0.409	** 0.427	** 0.616
مج المواطنة							** 0.21–	** 0.38	** 0.453	** 0.391	** 0.641	** 0.571	** 0.524	** 0.571	** 0.506	** 0.533	** 0.406	** 0.654
1								* 0.197	0.102	0.003	* 0.19–	0.07–	* 0.175	0.06–	* 0.2–	0.12–	0.07–	0.12–
2									** 0.809	** 0.719	** 0.543	** 0.674	** 0.903	** 0.382	** 0.379	0.132	** 0.354	** 0.411
3										** 0.616	** 0.618	** 0.672	** 0.892	** 0.488	** 0.498	** 0.319	** 0.422	** 0.558
4											** 0.553	** 0.764	** 0.824	** 0.245	** 0.361	0.089	** 0.432	** 0.33
5												** 0.672	** 0.747	** 0.47	** 0.474	** 0.438	** 0.4	** 0.565
6													** 0.846	** 0.525	** 0.507	** 0.353	** 0.553	** 0.611
مج الرضا														** 0.483	** 0.483	** 0.291	** 0.481	** 0.554
1															** 0.53	** 0.572	** 0.486	** 0.929
2																** 0.486	** 0.261	** 0.735
3																	** 0.348	** 0.745
4																		** 0.588
مج الجودة																		

قيمة " ر" الجدولية عند مستوى معنوية ٠.٠١ هى ٠.٢٠٨ ❖❖

مستوى معنوية ٠.٠٥ هى ٠.١٥٩ ❖

يتضح من الجدول (٢١) أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية (محور الإيثار) وبين كلاً من محاور والمجموع الكلى لمقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية، ومحاور والمجموع الكلى لمقياس الرضا عن العمل، ومحاور والمجموع الكلى لمقياس جودة الأداء. بينما توجد علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية (محور الإيثار) ومقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن الراتب). و هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية (محور الكرم) وبين كلاً من مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية (محور الالتزام العام، محور السلوك الحضارى) والمجموع الكلى للمقياس، ومقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن طبيعة العمل)، ومقياس جودة الأداء (محور الإنجاز، محور النضج الشخصى، محور التفكير وحل المشكلات) والمجموع الكلى للمقياس. بينما توجد علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية (محور الكرم) وبين كلاً من مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية (محور الروح الرياضية)، ومقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن الراتب، محور الرضا عن فرص النمو والتطور، الرضا عن الاسلوب الإدارى، الرضا عن الظروف الملائمة للعمل، الرضا عن الزملاء والعلاقات الاجتماعية) والمجموع الكلى للمقياس، ومقياس جودة الأداء (محور التوجة نحو الآخرين).

كما أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية (محور الروح الرياضية) وبين كلاً من محاور والمجموع الكلى لمقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية، ومقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن طبيعة العمل، الرضا عن الزملاء والعلاقات الاجتماعية)، ومقياس جودة الأداء (محور الإنجاز، محور التوجة نحو الآخرين). بينما توجد علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية (محور الروح الرياضية) وبين

كلاً من مقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن الراتب، محور الرضا عن فرص النمو والتطور، الرضا عن الاسلوب الإدارى، الرضا عن الظروف الملائمة للعمل) والمجموع الكلى للمقياس، ومقياس جودة الأداء (محور النضج الشخصى، محور التفكير وحل المشكلات) والمجموع الكلى للمقياس.

كما أنه يتضح من الجدول (٢١) أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية (محور الالتزام العام) وبين محاور والمجموع الكلى لمقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية، ومحاور والمجموع الكلى لمقياس الرضا عن العمل، ومحاور والمجموع الكلى لمقياي جودة الأداء. كذلك هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية (محور السلوك الحضارى) وبين كلا من المجموع الكلى لمقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية، ومحاور والمجموع الكلى لمقياس الرضا عن العمل، ومحاور والمجموع الكلى لمقياس جودة الأداء. و اتضح أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المجموع الكلى لمقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية بين كلاً من محاور ومجموع مقياس الرضا عن العمل، ومحاور والمجموع الكلى لمقياس جودة الأداء. كما أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن الراتب) وكلاً من مقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن فرص النمو والتطور، محور الرضا عن طبيعة العمل) والمجموع الكلى للمقياس، ومقياس جودة الأداء (محور النضج الشخصى).

بينما توجد علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين مقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن الراتب) وكلاً من مقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن الاسلوب الإدارى، محور الرضا عن الظروف الملائمة للعمل، محور الرضا عن الزملاء والعلاقات الاجتماعية)، ومقياس جودة الأداء (محور الإنجاز، محور التفكير وحل المشكلات، محور التوجة نحو الآخرين) والمجموع الكلى للمقياس.

كما أنه يتضح من الجدول (٢١) أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن فرص النمو والتطور) وكلاً من محاور والمجموع الكلى لمقياس الرضا عن العمل، ومحاور والمجموع الكلى لمقياس جودة الأداء.

بينما توجد علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين مقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن فرص النمو والتطور) ومقياس جودة الأداء (محور التفكير وحل المشكلات). و أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن فرص الاسلوب الإدارى) وكلاً من محاور والمجموع الكلى لمقياس الرضا عن العمل، ومحاور والمجموع الكلى لمقياس جودة الأداء. كذلك هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن الظروف الملائمة للعمل) وكلاً من محاور والمجموع الكلى لمقياس الرضا عن العمل، ومحاور والمجموع الكلى لمقياس جودة الأداء، بينما توجد علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين مقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن الظروف الملائمة للعمل) ومقياس جودة الأداء (محور التفكير وحل المشكلات)

كما يتضح أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن طبيعة العمل) وكلاً من محاور والمجموع الكلى لمقياس الرضا عن العمل، ومحاور والمجموع الكلى لمقياس جودة الأداء. و هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقياس الرضا عن العمل (محور الرضا عن الزملاء والعلاقات الاجتماعية) وكلاً من محاور والمجموع الكلى لمقياس الرضا عن العمل، ومحاور والمجموع الكلى لمقياس جودة الأداء. كذلك أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المجموع الكلى لمقياس الرضا عن العمل ومحاور والمجموع الكلى لمقياس جودة الأداء. كذلك هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة

إحصائية بين مقياس جودة الأداء (محور الإنجاز) وكلاً من محاور والمجموع الكلى لمقياس جودة الأداء.

كما أنه يتضح من الجدول (٢١) أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقياس جودة الأداء (محور النضج الشخصى) وكلاً من محاور والمجموع الكلى لمقياس جودة الأداء. كذلك هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقياس جودة الأداء (محور التفكير وحل المشكلات) (محور التوجة نحو الآخرين) وكلاً من محاور والمجموع الكلى لمقياس جودة الأداء.

كما أنه يتضح من الجدول (٢١) أن هناك علاقة أرتباطية طردية داله إحصائياً بين مقياس المواطنة التنظيمية ومقياس الرضا عن العمل

كما أنه يتضح من الجدول (٢١) أن هناك علاقة أرتباطية طردية داله إحصائياً بين مقياس المواطنة التنظيمية ومقياس جودة الأداء.

كما أنه يتضح من الجدول (٢١) أن هناك علاقة أرتباطبية طردية داله إحصائياً بين مقياس الرضا عن العمل ومقياس جودة الأداء.

ويرى الباحثين أن هذه العلاقات توضح التفاعل بين محاور مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية المختلفة وكل من الرضا عن العمل وجودة الأداء بمحاورهما المختلفة فى المؤسسات التعليمية حيث تؤثر المواطنة التنظيمية وتتأثر بالرضا عن العمل وتظهر فى جودة وطبيعة أداء بعض مدرسي التربية البدنية حيث تظهر العلاقة الطردية أى كلما أرتفعت المواطنة التنظيمية أرتفع معه رضا بعض مدرسي التربية البدنية وكذلك يرتفع مستوى جودة الأداء لدى مدرسي التربية البدنية. والعكس كلما أنخفضت المواطنة التنظيمية انخفض الرضا عن العمل وكذلك مستوى جودة الأداء داخل بعض المؤسسات التعليمية ، وتلك العلاقات تتفق مع الاطار النظرى الذى أوضح أن سلوكيات المواطنة التنظيمية هى الحلقة التى

تصل الرضا عن العمل بجودة الأداء وذلك يتفق مع موتوليدو و سكوتر Motowidlo, James R. Scotter (١٩٩٤م)، وموتوليدو Motowidlo (٢٠٠٠م). كما أن هذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة كلاً من اليوسفى، نعسانى، شربتجى (٢٠٠٦م)، ودراسة زايد (٢٠٠٠م)، ودراسة ميرفى Murphy (٢٠٠٢م)، ودراسة منفرد، موسوى، شاجادى، هيدارى Monfared, Mousavi, Sajjadi, Heidary (٢٠١١م)، ودراسة فاريلا، جارسيا Varela & Garazo (٢٠٠٦م)، ميشرا Mishra(٢٠١٠م) والتى اشارو إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين الرضا عن العمل وسلوكيات المواطنة التنظيمية، كما اشارت دراسة العامرى (٢٠٠٣م)، ودراسة زايد (٢٠٠٠م) إلى أن سلوكيات المواطنة التنظيمية تتأثر بمكونات الرضا عن العمل حيث أن العاملين الأكثر إطمأناً ورضا عن العمل أكثر حماس للقيام بسلوكيات المواطنة التنظيمية.

كما اتفقت هذه النتائج مع دراسة الوكيل (٢٠١٠م)، ودراسة الهولى (٢٠٠٩م) التى اثبتت أنه يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلوكيات المواطنة التنظيمية وجودة الأداء، كما اتفقت مع دراسة بودسكوف و ماكنزي و اهريني Podsakoff. , Ahearne & MacKenzie (١٩٩٧م) والتى أثبتوا فيها الباحثين أن لسلوكيات المواطنة التنظيمية تأثير كبير على كمية وجودة الأداء، كما أشار ماكينزى و بودسكوف و ريتشارد MacKenzie. , Podsakoff. , & Richard: (١٩٩٣م) إلى أن وجود سلوكيات المواطنة التنظيمية يؤثر على إنتاجية العاملين بشكل إيجابى.

كما اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة عبد الجليل (٢٠٠٨م) والتى توصل فيها إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الرضا عن العمل والأداء، كما

اتفقت مع نتائج دراسة الشهرى (٢٠٠٢م) والذى أثبت أنه توجد علاقة ارتباطية طردية بين الرضا عن العمل ومستوى الإنتاجية.

كما اشارت نتيجة دراسة ودراسة فاريلا ، جارسيا Varela & Garazo (٢٠٠٦م) والتى اتفقت مع نتائج البحث الحالى إلى أنه ينبغى الأهتمام بالرضا عن العمل وتطوير سلوكيات المواطنة التنظيمية لأنهما يؤثران على جودة الخدمة (جودة الأداء).

الاستنتاجات:

- جاء ترتيب محاور مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية وفقاً للأهمية النسبية للمحاور، حيث جاء محور الالتزام العام فى الترتيب الأول ثم محور الكرم ثم محور الإيثار ثم محور السلوك الحضاري وأخيراً محور الروح الرياضية.
- وجود درجة مرتفعة من ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية لبعض العاملين بالمؤسسات التعليمية.
- جاء ترتيب محاور مقياس الرضا عن العمل وفقاً للأهمية النسبية للمحاور، جاء محور الرضا عن طبيعة العمل فى الترتيب الأول ثم محور الرضا عن مجموعة العمل والعلاقات الاجتماعية ثم محور الرضا عن الأسلوب الإداري ثم محور الرضا عن الظروف الملاءمة للعمل ثم محور الرضا عن الراتب وأخيراً محور الرضا عن فرص النمو والتقدم.
- وجود درجة متوسطة من الرضا عن العمل لدى لبعض العاملين بالمؤسسات التعليمية.
- جاء ترتيب محاور مقياس جودة الأداء وفقاً للأهمية النسبية للمحور، جاء محور النضج الشخصي فى الترتيب الأول ثم محور التفكير وحل المشكلات ثم محور الإنجاز وأخيراً محور التوجه نحو الأخرين.

- وجود درجة مرتفعة من جودة الأداء لدى لبعض العاملين بالمؤسسات التعليمية.
- جاء تريب أدوات البحث وفقاً للأهمية النسبية لكل مقياس هى مقياس المواطنة التنظيمية فى الترتيب الأول ثم مقياس جودة الأداء فى الترتيب الثانى، ثم مقياس الرضا عن العمل فى الترتيب الثالث.
- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين مجموع محاور ومقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية ومجموع محاور ومقياس الرضا عن العمل ومجموع محاور ومقياس جودة الأداء.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين مقياس الرضا عن العمل(محور الراتب) ومجموع مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية.
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مجموع مقياس الرضا عن العمل ومحاور ومقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية ومحاور ومقياس جودة الأداء.
- وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين مجموع مقياس الرضا عن العمل ومقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية محور (الكرم، الروح الرياضية).
- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين مجموع مقياس جودة الأداء ومحاور ومجموع مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية ومحاور ومجموع مقياس الرضا عن العمل.
- وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين مجموع مقياس جودة الأداء ومقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية محور (الروح الرياضية) ومقياس الرضا عن العمل محور (الراتب).
- هناك علاقة أرتباطبية طردية داله إحصائياً بين مقياس المواطنة التنظيمية ومقياس الرضا عن العمل.

- هناك علاقة أرتباطبية طردية داله إحصائياً بين مقياس المواطنة التنظيمية ومقياس جودة الأداء.
- هناك علاقة ارتباطية طردية داله إحصائياً بين مقياس الرضا عن العمل ومقياس جودة الأداء.

التوصيات:

- تعميم نتائج هذه الدراسة على المنشأت والهيئات والمنظمات التعليمية في المملكة العربية السعودية للانتقال التربية البدنية إلى المستويات العليا.
- اهمية تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية فى المدارس وذلك نظراً للآثار الإيجابية لتلك السلوكيات على الأداء الفردي والجماعي، وتعزيز مثل هذه السلوكيات يتطلب بناء مناخ تنظيمي إيجابي تسوده روح التعاون والمشاركة، والرضا عن العمل.
- التوعية بسلوكيات المواطنة التنظيمية داخل المدارس لرفع كفاءة المنشأة واظهار صورة المعلم بالشكل الإيجابي داخل وخارج المدرسة وفى المحافل المختلفة.
- زيادة الاهتمام بالمعلمين الجدد وغرس قيم التعاون والمساندة واحترام الوقت والمحافظة على الممتلكات، هذا بدوره يتطلب التأكيد على الدورات التدريبية التعريفية، وتسريع دمج المعلمين الجدد بالمدارس.
- التوعية بحضور الندوات والمحاضرات لمعلمي التربية البدنية، وتوفير أمكان مخصصة للإعلان عنها.
- التأكيد على تعديل وتطوير نظم واساليب العمل وتوصيف المهام للمعلمين حتى يشعر المعلم بأهمية العمل حتى يتولد لديهم الرضا عن الراتب والرضا عن مجموعة العمل والعلاقات الاجتماعية والرضا عن طبيعة العمل والرضا عن

الاسلوب الإداري والرضا عن فرص النمو والتطور والرضا عن الظروف الملائمة للعمل.

- اتباع نظام إدارى واضح ومعروف لكافة المعلمين لتوضيح البنود والمعايير التى يتم تقييم أداء المعلم عليها والتى بناء عليها يتم ترقيتهم وتقدمهم فى العمل مما يؤثر على مستوى الرضا عن العمل لديهم.
- ضرورة أن يتناسب الراتب الذى يتقاضاه معلم التربية البدنية مع المجهود الذى يبذله المعلم ويكون وفقاً للخبرة والكفائة ولا يخضع للعلاقات الشخصية.
- الاهتمام برفع كفاءة معلمي التربية البدنية من خلال التنمية الإدارية ودورات الصقل حتى تميز الأداء ويحقق الأداء الوظيفى جودة الخدمة المقدمة للطلاب من خلال الانشطة المتوفرة بالمدارس.
- توفير نظام للاتصال بين المعلمين يساعد على سرعة إنجاز العمل وتوضيح واجبات والتزامات كل وظيفة حتى يمكن التعامل بكل سهولة ويسر وتفادى المشكلات التى قد تقع والعمل على حلها بسرعة.

المراجع باللغة العربية:

- بيومى دعاء محمد (٢٠١١م): " السياسات الإدارية للخدمات الفندقية وعلاقتها بجودة الأداء بالمدارس الصحية "، رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان، القاهرة.
- حامد سعيد شعبان: " أثر علاقة الفرد برئيسة وإدراكة للدعم التنظيمى كمتغيرين وسيطين على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمى دراسة ميدانية"، مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين، م ٤٢، ع ٦١، كلية التجارة، جامعة القاهرة، القاهرة، ٢٠٠٣م.
- حواس أميرة محمد رفعت (٢٠٠٣م): " أثر الإلتزام التنظيمى والثقة فى الإدارة على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوكيات المواطنة التنظيمية بالتطبيق على البنوك التجارية "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، جامعة القاهرة، القاهرة.
- خليل جواد محمد الشيخ، شرير عزيزة عبد الله (٢٠٠٨م): " الرضا الوظيفى وعلاقته ببعض المتغيرات (الديموغرافية) لدى المعلمين "، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ج ١٦، ع ١، غزة.
- الخميس عبد الله محمد(٢٠٠١م): "علاقة خصائص الوظيفة بسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى الموظفين دراسة تطبيقية على الموظفين المدنيين العاملين فى الإدارة الهندسية والأسكان بقوات الدفاع الجوى وفروعها بالمناطق "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- ريان عادل ريان محمد: " محددات الإدراك الإدارى للإلتزام التنظيمى لدى المرؤوسين ونتائجة دراسة مطبقة على العاملين بالجهاز الإدارى بجامعة أسيوط

"، المجلة العربية للعلوم الإدارية، م٧، ع ١، مجلس النشر العلمى، جامعة الكويت، الكويت، ٢٠٠٠ م.

- زايد عادل محمد (٢٠٠٠م): " تنمية سلوك المواطنة التنظيمي للعاملين فى شركات قطاع الأعمال المصرى دراسة تطبيقية "، مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين، ع ٥٥، كلية التجارة، جامعة القاهرة.
- زايد كاشف نايف(٢٠٠٨م): " الرضا الوظيفى لمعلمى ومعلمات التربية الرياضية فى سلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات "، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ج ٩، ع ٤، كلية التربية، جامعة البحرين، المنامة،.
- شاهين ماجد إبراهيم: " مدى فاعلية وعدالة نظام تقييم أداء العاملين فى الجامعات الفلسطينية وأثره على الأداء الوظيفى والولاء والثقة التنظيمية دراسة مقارنة بين الجامعة الأسلامية والأزهر"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التجارة، غزة، ٢٠١٠ م.
- الشهرى على بن يحيى (٢٠٠٢م): " الرضا الوظيفى وعلاقتة بالإنتاجية دراسة تطبيقية لموظفى جمارك منطقة الرياض"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- عابد زهير (٢٠١٠م): " الرضا الوظيفى لدى العاملين فى العلاقات العامة السياحية فى قطاع غزة "، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، ج ٢، ع ٢، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العامرى أحمد بن سالم (٢٠٠٢م): " سلوك المواطنة التنظيمية فى مستشفيات وزارة الصحة دراسة استطلاعية لأراء المديرين "، مجلة جامعة الملك عبد العزيز (الاقتصاد والإدارة)، ج ١٦، ع ٢، الرياض.

- العامرى أحمد بن سالم (٢٠٠٣م): " محددات وآثار سلوك المواطنة التنظيمية فى المنظمات "، مجلة جامعة الملك عبد العزيز (الاقتصاد والإدارة)، ج ١٧، ع ٢، الرياض،.
- عبد الجليل أحمد نجاح محمد (٢٠٠٨م): " الرضا الوظيفى وعلاقته بأداء ادارات النشاط الرياضى بالجامعات فى جمهورية مصر العربية "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان، القاهرة.
- العتيبى أدام غازى (١٩٩٢م): " الرضا الوظيفى بين موظفى القطاعين الحكومى والخاص فى دولة الكويت دراسة استطلاية مقارنة"، دورية الإدارة العامة، م ٣٠، ع ٦٩، معهد الإدارة العامة، الرياض.
- العجمى راشد شبيب (١٩٩٩م): " الولاء التنظيمى والرضا عن العمل مقارنة بين القطاع العام والقطاع الخاص فى دولة الكويت "، مجلة جامعة الملك عبد العزيز (الإقتصاد والإدارة)، ج ١٣، ع ١، الرياض.
- محارمه ثامر محمد (٢٠٠٨ م): " سلوك المواطنة التنظيمية فى الأجهزة الحكومية القطرية دراسة ميدانية "، م ٤٨، ع ٢، دورية الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، الرياض،.
- المهدى ياسر فتحى الهنداوى (٢٠٠٦م): "العدالة التنظيمية وأداء العاملين لسلوك المواصلة بالمدارس الثانوية العامة فى مصر"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الهولى ساجدة جاسم (٢٠٠٩م): " سلوك المواطنة التنظيمية وعلاقتها بالنمط القيادى وجودة أداء الاشراف والتوجية للتربية البدنية بدولة الكويت "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان، القاهرة.

- الوكيل إيمان محمد أحمد (٢٠١٠م): " أثر سلوك المواطنة التنظيمية على الأداء الوظيفى مع دراسة تطبيقية على المجلس القومى للشباب بجمهورية مصر العربية "، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، القاهرة.
- اليحيى طلال (٢٠٠٣ م): " مدى رضا مشرفى طلاب التربية الميدانية عن عملهم فى الإشراف "، مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الأسلامية)، م١٥، ع ١، الرياض.
- اليوسفى أحمد، نعسانى عبد المحسن، شربتجى أولجا (٢٠٠٢م): " أختبار أثر العدالة التنظيمية والثقة كمتغيرات وسيطة فى علاقة القيادة التحويلية والتبادلية بسلوكيات المواطنة التنظيمية (دراسة ميدانية) "، مجلة بحوث جامعة حلب، ع ٣٢، حلب،.
- اليوسفى أحمد، نعسانى عبد المحسن، شربتجى أولجا (٢٠٠٦ م): " العوامل المؤثرة فى ممارسة العاملين لسلوكيات المواطنة التنظيمية بالتطبيق على المشافى الجامعية فى سورية"، مجلة بحوث جامعة حلب، ع ٤٤، حلب.

المراجع باللغة الانجليزية :

- **Cherrington** David J. 9 (1994): “Organizational behavior: The management of individual and organizational performance”, Allyn & Bacon, Boston, USA,.
- George Jennifer M. & Brief Arthur P. (1992): "Feeling good-doing good: A conceptual analysis of the mood at work organizational spontaneity relationship", Psychological Bulletin, Vol112, No 2.
- Gonzàlez José Varela & Garazo Teresa Garcìa (2006): "Structural relationships between organizational service orientation, contact employee job satisfaction and citizenship behavior ", International Journal of Service Industry Management, Vol17, No 1.
- Kidder Deborah L. (2002): " The Influence of gender on the performance of organizational citizenship behaviors" , Journal of Management, Vol28, No 5,.
- MacKenzie Scott B. , Podsakoff Philip M. , & Fetter Richard (1993): "The Impact of Organizational Citizenship Behavior on Evaluations of Salesperson Performance ", Journal of Marketing, Vol. 57, No. 1.
- Mishra Shashi K. , Mishra Bharti & Kumar Pramod (2010): "Traditional attitudinal variables matters for organizational citizenship behaviour among middle level managers ", Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, Vol36, No 2.
- Mohammad Jehad, Habib Farzana Quoquab & Alias Mohmad Adnan (2011): " Job satisfaction and Organizational citizenship behavior: An empirical study at higher learning institutions", Asian Academy of Management Journal, vol16, No 2.
- Monfared Saeed Yarmohamamadi, Mousavi S. Hossein, S. N. Sajjadi & Heidary Akbar (2011): "Assessing Organizational

Citizenship behaviour Among Physical Education Teachers In Zanjan-Iran", Procedia - Social and Behavioral Sciences, Vol15, No 2.

- Motowidlo Stephan J. (2000): "Some basic issues related to contextual performance and Organizational citizenship behavior in human resource management ", Human Resource Management Review, Vol 10, NO 1.
- Motowidlo Stephan J. , Scotter James R. Van (1994): "Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance", Journal of Applied Psychology, Vol 79, No 4.
- Murphy Gregory, Athanasou James & King Neville (2002): "Job satisfaction and Organizational citizenship behavior – A study of Australian human-service professionals". Journal of Managerial Psychology, Vol17, No 4.
- Orr John M. , Sackett Paul R. & Mercer Michael (1989): “The Role of Prescribed and Nonprescribed Behaviors in Estimating the Dollar Value of Performance”, Journal of Applied Psychology, vol74, No 1.
- Podsakoff Philip M. , Ahearne Michael & MacKenzie Scott B. (1997): "Organizational citizenship behavior and the quantity and quality of work group performance", Journal of Applied Psychology, Vol82, No 2.

تطوير برامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية فى ضوء المتغيرات المجتمعية ومعايير الاعتماد العالمية

إعداد

د. فاطمة عبد المنعم محمد معوض

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

كلية التربية جامعة القصيم

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالى إلى التعرف على واقع برامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية، وانعكاسات المتغيرات المجتمعية على هذه البرامج، وكذلك التعرف على أهم الخبرات العالمية. استخدام البحث المنهج الوصفى التحليلى، وتوصلت النتائج إلى تنوع مظاهر اهتمام المملكة بإعداد المعلم، من خلال المؤتمرات واللقاءات المنعقدة بشأن تطوير برامج الإعداد بالمملكة، وأيضا جهود وزارة التعليم وكليات التربية. كما أشارت النتائج أن برامج إعداد المعلم بالمملكة تواجه بعض المعوقات والتحديات نتيجة ضعف مواكبتها للتغييرات المحلية والعالمية، وعدم تحقيق بعض متطلبات الاعتماد الاكاديمى. كما تناول البحث عرضاً لخبرات بعض الدول المتقدمة فى مجال اعتماد برامج إعداد المعلم. وانتهى البحث بوضع آليات مقترحة لتطوير برامج إعداد المعلم.

الكلمات المفتاحية: إعداد المعلم – المتغيرات المجتمعية – الاعتماد الاكاديمى

Abstract

The development of teacher preparation programs in Saudi Arabia in light of Community changes and global accreditation standards

Present research aims to Identify the reality of teacher preparation programs in Saudi Arabia, reflections Community changes on these programs, and also identify the most international expertise, the research used the descriptive analytical approach. Results reached to variety of aspects of interest the kingdom to teacher preparation, through conferences and meetings held for the development of preparation programs in Saudi, also the Ministry of Education's efforts and Colleges of Education. The results also indicated that the teacher preparation programs in Saudi facing some obstacles and challenges result of the weakness keep pace with local and global changes, lack of some academic accreditation requirements. The research also presentation the experiences of some developed countries in accreditation of teacher preparation programs. The search ended by proposed mechanisms for the development of teacher preparation programs.

المقدمة

إن قضية إعداد المعلم من القضايا الهامة التى تتصدى لها البحوث والدراسات التربوية على المستوى المحلى والعالمى. فاختيار المعلم اختياراً جيداً وإعداده الإعداد المناسب يعد من العوامل المؤثرة فى تربية النشء، حيث تتطلب مهنة التدريس فيمن يقوم بها الكثير من الكفايات والقدرات للقيام بالمسؤوليات والأدوار المنوط بها، وتوافر بعض الصفات والسمات الشخصية والمهنية المتميزة.

وجاء اهتمام دول العالم المتقدمة والنامية على السواء بالبحث عن صيغ وتوجهات جديدة، من أجل إحداث التطوير الشامل فى برامج إعداد المعلم تحقيقاً لأهدافها المرجوة، خاصة فى ظل التحديات والتحولات المجتمعية والعالمية وانعكاسها على برامج إعداد المعلم ممثلة فى التقدم العلمى والتكنولوجى وثورة المعلومات وتكنولوجيا التعليم واقتصاد المعرفة، بالإضافة إلى التوجه العالمى نحو الأخذ بنظام الاعتماد ومعاييره فى تطوير برامج إعداد المعلم.

وفى هذا الصدد أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً خاصاً بإعداد المعلم، وتوفير الموارد البشرية والمادية اللازمة لإعداده، والعمل على تحسين مستوى جودة برامج إعداد المعلم ورفع كفاءتها، سعياً وراء تزويد المؤسسات التعليمية بالكوادر البشرية المؤهلة، وفق متطلبات خطط التنمية بالمملكة ومتغيرات العصر.

مشكلة البحث وتساؤلاته :

إن إصلاح التعليم ومعالجة سلبياته تبدأ بإعداد المعلم إعداداً أكاديمياً ومهنياً وثقافياً، واستيعاب برامج إعداد المعلم لمتطلبات العلم الحديث ومجتمع المعرفة، واحتواء المبادئ التربوية القائمة على فنيات وإجراءات يصعب ممارستها دون إعداد جيد.

ورغم مساعى المملكة فى إعداد المعلم ورصد كافة الموارد والإمكانات لتحسين برامج إعداده، إلا أن العديد من نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة (الثوينى، ٢٠١٠)، (الغامدى، ٢٠٠٣)، (الشرقى، ٢٠٠٤م) أكدت أن هناك قصوراً فى برامج إعداد المعلم بالمملكة، وضعف برنامج الإعداد العام والتخصصي، وضعف التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية، وضعف إسهامات المقررات التربوية والنفسية لإعداد الطالب المعلم لمهنة التدريس، وقلة التعاون وتبادل الخبرات بين برامج الإعداد، وعدم مواكبة التحديات العالمية والمحلية. وأشارت دراسة (المقاطى، ٢٠١١)، (قادى، ٢٠٠٧)، (النمرى، ٢٠٠٧) إلى تحقيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الاكاديمى بدرجة متوسطة فى برامج إعداد المعلم، وافتقار المقررات التربوية إلى بعض هذه المعايير.

ونظرا لما تعانيه برامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية من مشكلات ومعوقات تحد من جودتها، جاء أهمية تطوير تلك البرامج فى ضوء متغيرات المجتمع واحتياجاته، وكذلك الاستفادة من معايير الاعتماد فى بعض الدول المتقدمة. وفى ضوء ذلك تتبلور مشكلة البحث فى التساؤل الرئيس التالى:

كيف يمكن تطوير برامج إعداد المعلم بالمملكة فى ضوء المتغيرات المجتمعية ومعايير الاعتماد العالمية؟ ويتفرع منه تساؤلات فرعية:

١- ما المتغيرات المجتمعية وانعكاساتها على برامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية؟

٢- ما واقع برامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية؟

٣- ما خبرات بعض الدول المتقدمة فى معايير اعتماد برامج إعداد المعلم؟

٤- ما الإطار المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم فى ضوء المتغيرات المجتمعية ومعايير الاعتماد العالمية؟

هدف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على واقع برامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وما يواجهه من معوقات، وصولاً إلى تطوير هذه البرامج فى ضوء متغيرات المجتمع وتطوراته، مع الاستفادة من بعض الخبرات الناجحة فى مجال معايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلم.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من تناوله لفئة المعلمين وأهمية دورهم فى بناء الشخصية الإنسانية وتنمية قدرات العنصر البشرى بالمجتمع، وقد تأتى أهمية البحث أيضا من تبصير القائمين على برامج إعداد المعلم بأهم المعوقات التى تحول دون تحقيق البرامج لأهدافها، وتكوين اتجاهات ايجابية تجاه تطوير هذه البرامج فى ضوء متطلبات العصر ومتغيراته.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالى على تناول برامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية من حيث الواقع ومشكلاته والمتغيرات المجتمعية المؤثرة، كما يقتصر على معايير الاعتماد فى بعض الدول المتقدمة.

منهج البحث وخطواته:

يعتمد البحث على المنهج الوصفى التحليلى لمناسبته مع طبيعة البحث وتحقيق أهدافه المنشودة، مع الاعتماد على أحدث الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع.

مصطلحات البحث:

إعداد المعلم: (Teacher Preparation)

يعرف إعداد المعلم بأنه "صناعة أولية للمعلم كى يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل كليات التربية أو غيرها تبعاً لنوع التعليم والمرحلة التى يعد المعلم للعمل بها، وبهذا المعنى يعد الطالب المعلم ثقافياً وعلمياً وتربوياً فى مؤسسته التعليمية قبل الخدمة" (الخزاعلة والمومنى، ٢٠١٣، ١٦).

ويمكن تعريف إعداد المعلم إجرائياً بأنه: عملية تقوم على تأهيل الطالب المعلم بكليات التربية علمياً وثقافياً ومهنياً من خلال إكساب المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة للعمل بمهنة التدريس.

المتغيرات المجتمعية: Community Variables

يشير معجم اللغة العربية المعاصرة إلى مفهوم المتغير لغوياً: الذى يميل إلى التنويع والاختلاف، والمتغيرات تعنى الظواهر التى يمكن أن تتغير أو تتحمّل معانى وقيماً مختلفة (عمر، ٢٠٠٨).

يمكن تعريف المتغيرات المجتمعية إجرائيا بأنها: تلك التحولات والتطورات التكنولوجية والاقتصادية والعلمية والسياسية والاجتماعية المعاصرة، والتى لها انعكاسات عديدة على المجتمع تؤخذ بعين الاعتبار عند وضع وتطوير السياسات التعليمية وبرامج إعداد المعلم.

معايير الاعتماد: (Accreditation Standards)

يشير مفهوم المعايير إلى أنها "بنود للمقارنة تستعمل لوضع أهداف وتقييم للإنجاز، وقد تكون هذه البنود عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية أو مستويات إنجاز فى مؤسسة أخرى يتم اختيارها للمقارنة" (طعيمة والبندرى، ٢٠٠٤، ٤١٣).

ويشير مفهوم الاعتماد إلى كونه "عملية شاملة بجانب أنها مستمرة تؤسس على استخدام المدخل النظمى فى تقويم كافة مدخلات وعمليات ومخرجات التعليم، بهدف تحديد مواطن القوة وتدعيمها ومعرفة مواطن الضعف وعلاجها فضلا عن تحقيق التطوير المستمر للأداء بهذه المؤسسات" (عبد الفتاح والنبوى، ١٩٩٧).

ويمكن تعريف معايير الاعتماد إجرائياً على أنها: مؤشرات ضابطة تضعها هيئة معترف بها، لتحديد ما ينبغى أن تكون عليه مخرجات ونواتج برنامج إعداد المعلم، وقياس مدى تحقيق الجودة والكفاءة ومدى استيفاء البرنامج بالمعايير المطلوبة.

الدراسات السابقة:

انطلاقا من أهمية تطوير برامج إعداد المعلم، تمركزت بؤرة اهتمام العديد من الأدبيات التربوية بتسليط الضوء على هذه البرامج للوقوف على الواقع الحالى أو التصورات المستقبلية؛ وهذه دراسة حمادنه (٢٠١٤) هدفت إلى تقدير درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك جاءت متوسطة؛ وجاء مجال التربية العملية ومجال المرافق والتجهيزات فى المراتب الأولى. أوصت الدراسة بإعادة النظر في

برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية بما يتناسب ومعايير ضمان الجودة المحلية والعالمية. كما هدفت دراسة الهسي (٢٠١٢) إلى معرفة درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم جاءت متوسطة، وأشارت النتائج أيضا أن أهداف البرامج غير واضحة، وأن محتوى المقررات الدراسية لا يلبي الاحتياجات المعرفية المعاصرة في المجالين التربوي والتخصصي، إضافة إلى أن أساليب التعليم تقليدية، وضعف التوازن بين جوانب الإعداد المختلفة.

وجاءت دراسة المقاطي (٢٠١١) للتعرف على مدى توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي لمعايير (رسالة الكلية وأهدافها، السلطة والإدارة، ضمان الجودة، التعليم والتعلم، شؤون الطلاب والخدمات المساندة، مصادر التعلم، المرافق والتجهيزات، التخطيط المالي، توظيف الهيئة التدريسية، البحث العلمي، خدمة المجتمع) في كلية التربية بجامعة الباحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وأسفرت النتائج عن توفير متطلبات الاعتماد الأكاديمي بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بالتركيز على إجراء التقويم الذاتي للكلية، واتخاذ القرارات التصحيحية للأداء في ضوء نتائج التقويم، وزيادة الاهتمام بمصادر التعلم وتوفير الدعم الكافي لها. بينما هدفت دراسة الثويني (٢٠١٠) إلى تقديم رؤية لتطوير مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وأسفرت النتائج والتوصيات عن ضرورة إعادة النظر في مكونات برامج إعداد المعلم الثقافية والتخصصية والتربوية والتدريب الميداني، وإعادة تصميم البرامج من حيث الأهداف والمحتويات والمقررات، وخبرات التعلم، وأساليب التقويم. انتهت الدراسة بوضع تصور مقترح له فلسفته ومنطلقاته التي تحدد المرتكزات والأهداف

والإجراءات والمتطلبات لتطوير مؤسسات إعداد المعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

هدفت دراسة راشيل Russell (2009) إلى معرفة فعالية برنامج إعداد المعلم فى جامعة كاردينال ستريتش الأمريكية Cardinal Stritch. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة فى تقييم البرنامج استطلاع آراء المعلمين الجدد والمعلمين ومدراء المدارس، وأسلوب المقابلة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن قدرة المعلم الجديد للتفاعل مع البيئة المدرسية محدودة وأقل من المستوى المطلوب، وعدم القدرة على تحديد أولويات العمل المدرسي. أوصت الدراسة بضرورة العمل على تطوير برنامج إعداد المعلم في جميع الجوانب.

وتناولت دراسة الشرعى (٢٠٠٩) إلى معرفة جوانب القوة والضعف فى برنامج إعداد المعلم فى ضوء متطلبات معايير الاعتماد الاكاديمى، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى التحليلى، وقد بينت نتائج الدراسة التى اعتمدت على استطلاع آراء الخريجين من كلية التربية جامعة السلطان قابوس، أنه بشكل عام تعطى مؤشرات جيدة، وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلاب لما تعلموه من البرنامج، مما يؤكد أن البرنامج يسير إلى الهدف النهائى نحو التطوير وفق تطبيق معايير الاعتماد الاكاديمى، وتحقيق الاعتراف الاكاديمى وتمكين كلية التربية من تحقيق رسالتها. أوصت الدراسة بأهمية التركيز على الجوانب العملية التطبيقية فى برنامج إعداد المعلم، ومتابعة التجديد المستمر فى محتويات برنامج إعداد المعلم، وتوظيف التقنيات الحديثة وتكنولوجيا المعلومات بالبرنامج. وهدفت دراسة النمري (٢٠٠٧) إلى تحديد مجالات تقويم المقررات التربوية لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى، وتحديد معايير الجودة الشاملة اللازمة للمقررات التربوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى التحليلى، وتوصلت النتائج إلى افتقار المقررات التربوية إلى

معايير الجودة الشاملة في محاورها الأربعة (أهداف المقررات التربوية، الجوانب النظرية في المقررات التربوية، الجوانب الوظيفية والتطبيقية في المقررات التربوية، وتوزيع وتنظيم المقررات التربوية). أوصت الدراسة بتحديد وصياغة أهداف إجرائية واضحة لكل المقررات والأقسام التربوية، وإعادة صياغة المقررات التربوية بما يحقق معايير الجودة الشاملة، و التركيز على الجوانب العملية والتطبيقية بما يحقق التوازن بينها وبين الجوانب النظرية في برنامج الإعداد.

وللتعرف على الاتجاهات المعاصرة فى مجال إعداد المعلم وتنميته مهنياً، جاءت دراسة المفرج والمطيرى وحمادة (٢٠٠٧) واعتمدت الدراسة على أسلوب البحث المكتبى للوقوف على أحدث الاتجاهات والنظم لإعداد المعلم وتنميته مهنياً، وتوصلت النتائج فيما يتعلق بواقع مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين فى دول الخليج العربى إلى غياب السياسات الوطنية المتعلقة بإعداد وتدريب المعلمين، وتعدد الجهات المسؤولة عن الإعداد، والنمطية وعدم التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب العملية فى الإعداد. أوصت الدراسة بضرورة تخطيط إعداد المعلم كما ونوعا على أسس علمية سليمة، وتطبيق التقنية الحديثة فى برامج الإعداد، وضمان تحقيق واستمرار تطبيق معايير الجودة الشاملة. وهدفت دراسة قادي (٢٠٠٧) إلى معرفة درجة توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتناولت الدراسة سبعة مجالات هي (أهداف البرنامج وغاياته، متطلبات ومقررات الدراسة، والتدريبات والأنشطة، والتقييم والقياس، والتقنية والمعلومات، وإدارة البرنامج ومصادره، وتحسين البرنامج ومراجعته). توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة أم القرى جاءت متوسطة.

وبالنسبة لتقويم برامج إعداد المعلم، هدفت دراسة الشرقى (٢٠٠٤) إلى تقويم برنامج إعداد معلم العلوم فى المرحلة الابتدائية لكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى، وأظهرت النتائج بعض نقاط الضعف فى برنامج الإعداد مثل وجود ضعف فى برنامج الإعداد العام، وجود ضعف فى برنامج الإعداد التخصصى، وضعف إسهامات المقررات التربوية والنفسية لإعداد الطالب نحو مهنة التدريس، ومن نقاط القوة بالبرنامج ملائمة محتوى الإعداد المهنى، وملائمة برنامج التربية الميدانية.

وهدفت دراسة سيلانيا (Celania,2004) إلى الكشف عن تصورات معلمى السنة الثانية فى جامعة أيوا نحو ثمانية معايير للتدريس تعد جزءاً من برنامج تطوير إعداد المعلم، واستخدمت الدراسة منهجية النوعية فى تحليل البيانات، وكشفت النتائج تصورات معلمى السنة الثانية بالجامعة حول أهمية المعايير فى التعامل مع المتعلمين، وكذلك فى الممارسات الصفية، وتشجيع معلمى المستقبل على التعبير عن آرائهم حول الأداء التعليمى.

وهدفت دراسة الغامدى (٢٠٠٣) إلى التعرف على تجربة كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، وكذلك التعرف على الاتجاهات الحديثة لرفع مستوى الخريجين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت النتائج إلى الحاجة الماسة إلى التعاون الفعال والتنسيق المشترك على مستوى مؤسسات إعداد المعلمين والمعلمات لمراحل التعليم العام، وتبادل الزيارات والاستفادة من الخبرات العلمية والمهنية بين هذه المؤسسات، لإخراج نظم التعليم من الأزمات والمشكلات التى تعانى منها التربية، مما يؤثر سلبا على برامج إعداد معلمى المستقبل والأدوار المطلوبة منهم القيام بها تبعاً للتغيرات المستقبلية الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية. بينما هدفت دراسة عطية (٢٠٠٢) إلى التعرف على واقع الإعداد الثقافى لطلاب كلية

التربية جامعة الأزهر، وتحديد أهم التحديات التى تواجه العالم الاسلامى وتوضيح مدى تأثيرها على عملية الإعداد الثقافى لمعلمى المستقبل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى التحليلى، وتوصلت النتائج إلى ضعف توافر المتطلبات اللازمة للإعداد الثقافى، وضعف توافر المتطلبات الخاصة بتحدى ثورة التكنولوجيا والمعلومات.

وللتعرف على آراء الطلاب المعلمين فى برامج إعدادهم، هدفت دراسة باتريشيا(Patricia, 2002) إلى التعرف على آراء طلاب كليات التربية فى برامج إعدادهم وذلك عقب انتهاء فترة التربية العملية، وكذلك التعرف على التقنيات الحديثة فى برامج الإعداد من وجهة نظر الطلاب، وتوصلت النتائج إلى ايجابية التجهيزات وفق أحدث التقنيات، ومشاركة أعضاء هيئة التدريس بفعالية فى العمل، وأهمية زيادة فترة التربية العملية لطلاب كليات التربية.

وفى ضوء عرض الدراسات السابقة يتضح الاستفادة مما اتبعته تلك الدراسات من منهجية وأُطر فلسفية ونتائج وتوصيات، فى تناول واقع ومعوقات برامج الإعداد وصولاً إلى الإطار المقترح لتطوير هذه البرامج. فهناك بعض الدراسات أشارت إلى تحقيق معايير ضمان الجودة ومتطلبات الاعتماد الاكاديمى فى برامج إعداد المعلم بدرجة متوسطة مثل دراسة (حمادنه، ٢٠١٤)، (الهسى، ٢٠١٢)، (المقاطى، ٢٠١١)، (قادى، ٢٠٠٧). بينما أشارت دراسة (النمرى، ٢٠٠٧) إلى افتقار المقررات التربوية إلى معايير الجودة الشاملة. وأشارت بعض الدراسات إلى المعوقات والصعوبات التى تواجه برامج إعداد المعلم مثل (الثوينى، ٢٠١٠)، (الشرعى، ٢٠٠٩)، (المفرج والمطيرى وحمادة، ٢٠٠٧)، (الشرقى، ٢٠٠٤).

على المستوى الغربى أكدت دراسة كلا من (Celania, 2004)، (Patricia,2002) على أهمية الاتجاهات الايجابية للطلاب المعلمين حول أهمية

المعايير فى التعامل مع المتعلمين والممارسات الصفية، وكذلك توفير التجهيزات اللازمة لبرامج إعداد المعلم وفق أحدث التقنيات. أوصت دراسة كلا من (المقاضى، ٢٠١١)، (النمرى، ٢٠٠٧)، (المفرج وآخرون، ٢٠٠٧) بالتركيز على إجراء التقويم الذاتى للكلية، والاهتمام بمصادر التعلم، وإعادة صياغة المقررات التربوية بما يحقق معايير الجودة الشاملة، وتطبيق التقنية الحديثة فى برامج إعداد المعلم.

أولا: المتغيرات المجتمعية وانعكاساتها على برامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية:

يعتبر التعليم عاملا رئيسيا من عوامل تقدم الدول، لذلك تحرص جميع شعوب العالم على تطوير مؤسسات وبرامج إعداد المعلم لقناعتها بأهمية الدور الذى يلعبه المعلم فى العملية التعليمية، ولاشك أن التغييرات الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية المعاصرة والتقدم الهائل فى المعرفة والمعلومات وتكنولوجيا التعليم وطرق وأساليب التدريس، والأخذ بالعديد من الاتجاهات الحديثة فى إعداد المعلم، قد ألقت بظلالها على نظم إعداد المعلم، وفرضت إحداث التغيير سعياً وراء التجويد والتميز.

وتأتى أهمية تطوير نظم إعداد المعلم انطلاقا من أن المعلم أصبح يعيش فى وسط اجتماعى دائم التغير، وهناك عوامل كثيرة تؤثر فى إحداث التغير الاجتماعي مثل التطورات العلمية والتغيرات السكانية والتحديات الخارجية الدولية والتقدم التكنولوجي والحضاري والمادي، فالعلوم والمكتشفات والمعارف والمعلومات تتزايد وتتعاظم كما ونوعا بصورة مذهله حيث شكلت أكبر التحديات لعمل المؤسسات الاجتماعية والتربوية التقليدية وجعلتها تشعر بالعجز عن مواكبة سرعة التقدم وخاصة إذا ما استمرت هذه المؤسسات بالتعامل مع التحديات بالأساليب والطرق التقليدية (عبيدات، ٢٠٠٧، ٣٥).

وتمر المملكة العربية السعودية بتغيرات مجتمعية عديدة انعكست على برامج إعداد المعلم منها ما يلى:

١. التغيرات السريعة فى طبيعة المهن المطلوبة بسوق العمل، نتيجة التقدم التكنولوجى وثورة الاتصالات، مما يتطلب توظيف التكنولوجيا الحديثة فى برامج إعداد المعلم؛ فقد أثرت تقنية المعلومات والاتصال على التعليم ونظمه وخاصة أدوار المعلم وطرق إعداده، وتزايد الاهتمام بتطوير مقررات الإعداد بما يواكب تلك التغيرات والتركيز على قضايا ومشكلات الحياة المعاصرة.

٢. تزايد الطلب على التعليم الجامعى بالمملكة، نتيجة عوامل ديموغرافية واقتصادية واجتماعية، ترجع إلى النمو السكانى وارتفاع مستوى المعيشة والحراك الاجتماعى وزيادة التطلعات. وما يتميز به المجتمع السعودى من زيادة مستمرة فى الخريجين والخريجات من الكليات التربوية، مما يلقى العبء على برامج إعداد المعلم بالمملكة، والجدول التالى يوضح تطور أعداد الخريجين فى مجال التربية بالمملكة العربية السعودية خلال الفترة (١٤٣١- ١٤٣٥هـ):

جدول (١) يوضح الطلاب الخريجون من الكليات التربوية بالمملكة (١٤٣١- ١٤٣٥هـ)

مجال التعليم	الجنس	١٤٣١هـ	١٤٣٢هـ	١٤٣٣هـ	١٤٣٤هـ	١٤٣٥هـ	معدل النمو السنوى	نسبة النمو الإجمالية
التربية	ذكر	١٢٠. ٧	٧٦٦. ٤	٧٩٩. ٥	٣٨١. ٥	٢٩٩.١١	٪٢. ١٢٪	٪٧. ٥٨
	أنثى	١٦٣. ٧	٩١٥. ٨	٦٠٩. ٦	٣٠١. ٦	٣٣٨.١٦	٪٩. ٢٢٪	٪١. ١٢٨٪
	نسبة الإناث	٪٢. ٥٠	٪٢. ٦٥	٪٣. ٥٣	٪٩. ٥٣	٪١. ٥٩	-	-
	إجمالى	.١٤ ٢٨٣	.١٣ ٦٨١	.١٢ ٤٠٨	.١١ ٦٨٢	٦٣٧. ٢٧	٪٩. ١٧٪	٪٥. ٩٣

المصدر: وزارة التعليم (١٤٣٥هـ/٢٠١٤م). التعليم فى المملكة العربية السعودية- مرصد التعليم، ص١٨٤.

يشير جدول (١) إلى ارتفاع عدد الخريجين فى مجال التربية بالمملكة بنسبة إجمالية بلغت (٩٣. ٥٪) خلال الفترة (١٤٣١- ١٤٣٥هـ)، ووصل عدد الخريجين والخريجات إلى (٢٧. ٦٣٧) عام ١٤٣٥هـ، وارتفعت نسبة الإناث فى مجال التربية من (٥٠. ٢٪) عام ١٤٣١هـ إلى (٥٩. ١٪) عام ١٤٣٥هـ.

يستوعب سوق العمل المرتبط بقطاع التعليم بالمملكة، العديد من الخريجين للعمل كمعلمين ومعلمات، والجدول التالى يوضح تطور أعداد المعلمين فى المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية:

جدول (٢) يوضح نمو أعداد المعلمين بالمملكة (١٤٣١-   ١٤٣٥هـ)

الجنس	١٤٣١هـ	١٤٣٢هـ	١٤٣٣هـ	١٤٣٤هـ	١٤٣٥هـ	معدل النمو السنوى	نسبة النمو الاجمالية
ذكر	١٥٢.٢٩٨	٣١٢.٢٩٢	٠٠٢.٢٩٥	٨٣٠.٣١٤	٤٥١.٣٢١	١.٩٪	٨.٧٪
أنثى	٠٢٣.٣١١	٩٧٢.٣٠٦	٩٨٠.٣٢١	٨٦٩.٣٤٥	٨٤٢.٣٣٧	٢.١٪	٨.٦٪
الإجمالى	١٧٥.٦٠٩	٢٨٤.٥٩٩	٩٨٢.٦١٦	٦٩٩.٦٦٠	٢٩٣.٦٥٩	٢.٠٪	٨.٢٪

المصدر: وزارة التعليم (١٤٣٥هـ/٢٠١٤م). التعليم فى المملكة العربية السعودية- مرصد التعليم، ٢٢٩.

يشير جدول (٢) إلى تطور أعداد المعلمين فى المؤسسات التعليمية بالمملكة موزعين حسب الجنس خلال الفترة (١٤٣١-   ١٤٣٥هـ)، حيث يلاحظ ارتفاع عدد المعلمين بنسبة (٨. ٢٪) خلال السنوات الخمس، ووصل عدد المعلمين عام ١٤٣٥هـ إلى (٦٥٩. ٢٩٣) معلما ومعلمة، وجاءت نسبة النمو الكلية للمعلمات أعلى من المعلمين، حيث بلغت نسبة النمو الاجمالية للمعلمات بالمملكة (٨. ٦٪)، ونسبة النمو الاجمالية للمعلمين (٧. ٨٪).

٣. أدى ظهور التكنولوجيات الحديثة فى مجال التعليم، إلى وضع تحد جديد أمام مؤسسات إعداد المعلم ليس فقط فى ضرورة مسايرة هذه التكنولوجيا الحديثة بل وأيضا فى ضرورة العمل على إعداد وتدريب الطالب المعلم عليها، ورغم تلك المحاولات الجادة لتطوير إعداد المعلم، إلا أنه مازال هناك من التقارير ما يشير إلى الحاجة لمزيد من الجهود المركزة لتطوير كليات التربية ومعاهد إعداد المعلم على اختلاف صورها تطويراً جذرياً، بحيث يؤدى ذلك لتوافر الكفاءة العلمية والمهنية لدى المعلم، فهناك حاجة ملحة لأن يتعرف معلم المستقبل على الأساليب التكنولوجية الحديثة التى أدخلت واستخدمت فى المجال التعليمى

مثـل تكنولوجيـا التعلـيم وتكنولوجيـا المعلومـات، وتكنولوجيـا الوسـائط المتعـددة، وتفريـد التعلـيم، والكمبيـوتر التعليمـى وغيرهـا مـن المـستحدثات التربويـة التـى تـساعد علـى القـضاء علـى الممارسـات التدريـسية التقليديـة (عبـد السميع؛ حوالة، ٢٠٠٥: ص٣٦).

٤. عولمـة التعليم الجـامعى وتبـادل الخـبرات بـين دول العـالم، ومـا نـتج عـن ذلـك مـن سلبيات للعولمة أثرت على التعليم ونظمه وبرامجه، وضعف اللغـة العربيـة والهويـة القومية؛ ولذلك حرصت المملكـة علـى تضمين التربيـة الإسـلامية ببرامج إعـداد المعلم، وإكسابه مبادئ الشريعة الإسلامية والقيم الأخلاقية، بما يجعـل سـلوك المعلم يتناسب مع منهج الله عـز وجل قـولاً وعمـلاً، وذلـك لتحقيـق صـالح الفـرد والمجتمع معا، ولذلك أولت المملكة هذا الجانب أهمية بالغة فى وثيقة الـسياسة التعليمية وما أشـارت إليـه بعـض البنـود فيمـا يتعلـق بجامعـات وكليـات المملكـة وبرامج إعداد المعلم منها: (وثيقة سياسة التعليم فى المملكة، ١٤١٦هـ): -

- تنمية عقيدة الولاء لله ومتابعة السير فى تزويد الطالـب بالثقافـة الإسـلامية التـى تـشعره بمـسؤولياته أمـام الله عـن أمـة الإسـلام، لتكـون إمكانياتـه العلميـة والعملية نافعة.
- ترجمة العلوم وفنون المعرفة النافعة إلى لغة القرآن، وتنمية ثروة اللغة العربية بمـا يسد حاجة التعريب، ويجعل المعرفة فى متناول أكبر عدد من المواطنين.
- تتعـاون الجامعـات فـى المملكـة مـع الجامعـات الأخـرى فـى الـبلاد الإسـلامية، لتحقيق أهداف أمة الإسلام فى بناء حضارة إسلامية أصيلة.
- يـدرس فـى الكليـات الجامعيـة والمعاهـد العاليـة تـاريخ العلـوم فـى الإسـلام والحضارة الإسلامية، تعريفاً لطلابها – فـى ميـادين اختـصاصهم- بمـا أنجـزه المسلمون.

وبات واضحاً التأثيرات والانعكاسات الناجمة عن تلك المتغيرات المجتمعية، على نظم التعليم عامة وبرامج إعداد المعلم خاصة، وتتضح تلك الانعكاسات فيما يلى: -

١- الحاجة إلى ترسيخ مفاهيم التعلم المستمر والتعلم الذاتى، نتيجة النمو المتزايد فى المعرفة ومجال التخصص، خاصة وأن التقدم العلمى والتكنولوجى الهائل فى الآونة الأخيرة ساهم فى ظهور معطيات وصيغ جديدة ينبغى الأخذ بها لمسايرة هذا التقدم، وهذه المعطيات تتطلب إعداد كوادر بشرية تتصف بقدرات ومهارات عالية ومعارف جديدة للتعامل مع تلك المعطيات بنجاح، وبالتالى أصبح هناك ضرورة ملحة لإعداد معلم قادر على التكيف مع ما يستجد من متغيرات فى المعارف، وهذا لن يتأتى إلا عن طريق التعلم الذاتى، وتبدو الحاجة ملحة إلى الأخذ فى برامج إعداد المعلم بفكرة التعلم الذاتى والالتزام بالأسس الذى يقوم عليها، ومن مبررات الأخذ بالتعلم الذاتى ما يلى (عبد السميع وحوالة، ٢٠٠٥):

- تراكم المعرفة بشكل متزايد، وعدم استطاعة المؤسسات التعليمية تقديم كل هذه المعرفة للمتعلم فى فترة زمنية محددة، مما أدى إلى ضرورة أن يكتسب الفرد مهارة تعليم نفسه بنفسه.
- أصبح اكتساب مهارة التعلم الذاتى أمراً ملحاً وموجهاً إلى مهارة تحصيل المعارف أكثر من تحصيل المعارف ذاتها وذلك بسبب التغيرات التى تتعرض لها أهداف التعليم باستمرار.
- ظهور أساليب جديدة فى التعليم قائمة على التعلم الفردى مثل التعليم المبرمج والتعليم بمساعدة الكمبيوتر.
- تزايد أعداد المتعلمين بشكل لا يسمح باستيعابهم فى المؤسسات التعليمية.

- الحاجة إلى التعليم المستمر والذى يؤدى إلى القضاء على مشكلة تقادم المعارف والمهارات التى تقدم بالمؤسسات التعليمية.

٢- تعدد مبررات إعداد الأفراد لمجتمع المعلوماتية لتشمل إعداد الأفراد بما يجعلهم أكثر قدرة على التكيف مع مجتمع المعلوماتية وخصائصه، وإكساب الأفراد الحد الأدنى من عناصر الثقافة المعلوماتية سواء تمثل ذلك فى مقررات نظرية حول تكنولوجيا المعلومات والاتصال، أم فى بعض المهارات التطبيقية العامة، وإكساب الأفراد حد أدنى من مهارات استخدام بعض وسائل وأجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصال، باعتبار أن ذلك سوف يكون ضروريا لكل فرد حتى يتمكن من مزاولة عمله وأنشطته اليومية فى مجتمع المعلوماتية دون مساعدة أو قيد، وإكساب المهارات المرتبطة بتنظيم الوقت وإدارته وأساليب التفكير المنطقى المتسلسل، وتنمية بعض الاتجاهات الايجابية نحو وقت الفراغ وكيفية استثماره فيما يعود على الأفراد والمجتمع بالنفع ومزيد من الفعالية، والتأكيد على أهمية القيم الإنسانية والمبادئ الأخلاقية كموجهات لأنماط السلوك الاجتماعى والتى سوف تتسم بالتعقيد فى مجتمع المعلوماتية (فتحى وبدراوى، ٢٠٠٣، ٣٢٦).

٣- فى ظل عولمة الاقتصاد وظهور التكتلات الاقتصادية، لم تعد الدولة قادرة على أن تعيش بمعزل عن العالم، والتغير التدريجى الصغير ليس كافيا لمواجهة مثل هذا التحدى، ولعل من أبرز سمات تلك التكتلات هو التأكيد على النزعة التنافسية على أساس من إعمال الفكر والتميز، الأمر الذى يتطلب فى المقام الأول إعداد الفرد المتميز، وهذا بدوره يقع على عاتق النظم التعليمية بوجه عام وعلى المعلم بوجه خاص، فلابد من إعداد الفرد القادر على المنافسة على أساس من الجدارة والتميز، وذلك يتطلب إعداد أفراد قادرين على استخدام التكنولوجيا والتعامل معها (حافظ، ٢٠٠٤، ٤٦٧).

٤- ضرورة إعادة النظر فى أهداف برامج إعداد المعلم حتى تستجيب لمتطلبات العصر، وخاصة أن الواقع الذى يعيش فيه الإنسان اليوم وما يتصف به من التقدم التكنولوجى والمعرفى والاتصالات السريعة والابتكارات والتجديد يختلف كثيرا عما كان عليه فى الماضى، وتفرض علينا هذه المتطلبات الجديدة إعداد أفراد قادرين على (عبد السميع وحوالة، ٢٠٠٥، ٢٠- ٢١):

- التقاط المعلومات وتحويلها إلى معرفة قابلة للاستخدام.
- التكيف والتعلم بسرعة وامتلاك المهارات اللازمة لذلك.
- إتقان التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والتكنولوجيا المعتمدة على الكمبيوتر وتطبيقاتها فى مجال العمل.
- التعاون والعمل ضمن فريق، وإتقان مهارات الاتصال، وامتلاك مهارات إضافية مميزة تختلف عن المهارات التقليدية فى الأعمال الروتينية.
- إتقان أكثر من لغة حتى يمكن العمل فى بيئة عمل عالمية.
- إتقان العمل خارج حدود الزمان والمكان والقدرة على إدارة العمل سواء كان ذلك فى بيئات عمل تقليدية أو بيئات افتراضية.

٥- ساهمت ثورة المعلومات والاتصالات فى إعادة تشكيل طرق وأساليب إعداد المعلم، وهذا يتطلب ضرورة إعداد المعلم المنتج لتلبية احتياجات الحاضر والتسلح بالعلم والمعرفة والمرونة والتكيف مع متغيرات المستقبل، ولذا ينبغى تصميم برامج إعداد المعلم بما يتوافق مع متطلبات مجتمع المعرفة لإكساب المعلم عادات علمية وسلوكية تمكّنه من ملاحقة الإضافات الجديدة والتضخم المعرفى فى مجال تخصصه والأساليب التدريسية.

ثانيا : واقع برامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية :

يعتبر المعلم هو أهم عناصر العملية التعليمية، كيف لا وقد بدأت التربية الإسلامية بمعلمها الأول محمد صلى الله عليه وسلم الذى جاء لينشر الدين الجديد، وليُعّلم الناس أمورهم دينهم ودنياهم، حيث قوله تعالى "لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ" (آل عمران، ١٦٤)، وقول الرسول عليه الصلاة والسلام "إنما بعثت معلماً وميسراً" (صحيح مسلم). وفى صدر الإسلام كان التعليم يؤدى كخدمة دينية، ويؤكد ذلك ابن خلدون حينما قال: (ولم يكن التعليم فى صدر الإسلام صناعة "مهنة" وإنما كان خدمة تؤدى للدين). وقد أثرت هذه الروح الدينية كثيراً فى تطور مهنة المعلم كمهنة متخصصة مستقلة إذ احتفظت بطابع دينى صبغ أهدافها ومناهجها وأساليب احترافها، ومع زيادة رقعة الدولة الإسلامية وانتشار الإسلام فى ربوع الأرض، تطور التعليم إلى مهنة (الخزاعلة والمومنى، ٢٠١٣، ١٥).

١- مظاهر اهتمام المملكة العربية السعودية بإعداد المعلم :

اهتم نظام التعليم السعودى اهتماماً بالغاً بإعداد المعلم وتدريبه وتشجيع العناصر الممتازة من خريجى الثانوية العامة على الالتحاق بمهنة التعليم، ولازالت المملكة تبذل مزيداً من الجهد لرفع مستوى المعلمين مادياً ومعنوياً حتى يقوموا بدورهم فى إعداد النشء بحماس وفاعلية، كما تحرص على تحقيق الاكتفاء الذاتى من المعلمين والمعلمات المؤهلين علمياً وتربوياً لكافة مراحل التعليم العام، وتبذل المملكة جهوداً كبيرة فى تطوير إعداد المعلم كما ونوعا خلال مراحل

التكوين المهنى للمعلم التى تبدأ باختيار أفضل العناصر للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم (الغامدى، ٢٠٠٣).

واستمر التحسن فى مستوى تأهيل المعلمين بالمملكة وتدريبهم بما يتفق مع أهداف التعليم وطموحات الدولة، ففى حين كان خريجو المدارس الثانوية لتحفيظ القرآن الكريم، ومعاهد المعلمين والتربية الفنية والرياضية، ومراكز الدراسات التكميلية، يقومون بالتدريس فى المرحلة الابتدائية تقرر تصفية تلك المعاهد ورفع المستوى العلمى للمعلمين إلى درجة البكالوريوس (العقيل، ٢٠٠٥، ٢٢٩).

وقد اختصت وثيقة السياسة التعليمية بالمملكة (فى الباب الخامس: الفصل الرابع) إعداد المعلم فى المملكة عدد من المواد تتضح فيما يلى (وثيقة سياسة التعليم فى المملكة، ١٤١٦هـ- ١٩٩٥م): -

- تكون مناهج إعداد المعلمين فى مختلف الجهات التعليمية وفى جميع المراحل، وافية بالأهداف الأساسية التى تنشدها الأمة فى تربية جيل مسلم، يفهم الإسلام فهماً صحيحاً، عقيدة وشريعة، ويبذل جهده فى النهوض بأمته.
- يُعنى بالتربية الإسلامية واللغة العربية فى معاهد وكليات إعداد المعلمين، حتى يتمكنوا من التدريس بروح إسلامية عالية ولغة عربية صحيحة.
- تولى الجهات التعليمية المختصة عنايتها بإعداد المعلم المؤهل علمياً ومسلكياً لكافة مراحل التعليم، حتى يتحقق الاكتفاء الذاتى، وفق خطة زمنية.
- تتوسع الجهات التعليمية فى معاهد المعلمين والمعلمات وفى كليات التربية، لكافة المواد، بما يتكافأ مع سد حاجة البلاد فى الخطة الزمنية.
- يشجع الطلاب الذين ينخرطون فى سلك المعاهد والكليات التى تعد المعلم، بتخصيص امتيازات لهم مادية واجتماعية أعلى من غيرهم.

- لا تقل مدة إعداد معلمى المرحلة الابتدائية عن المدة اللازمة للحصول على شهادة الدراسة الثانوية، ويجرى تطوير مرحلة إعداد المعلمات تدريجياً لتحقيق ذلك، ولا تقل مدة إعداد معلمى المرحلتين المتوسطة والثانوية عن المدة اللازمة للحصول على شهادة التعليم العالى.

كما تحقق بالتعليم العالى السعودى قفزات نوعية وكمية استرعت انتباه المهتمين بشؤون التعليم العالي في مختلف دول العالم. وأدخلت وزارة التعليم تغييرات جذرية لضمان الجودة والوصول إلى هيكلة جديدة للجامعات بحيث تتناسب مع توجهات سوق العمل السعودي والعالمي، وقد انطلقت الوزارة والجامعات في التعامل مع قضية الجودة من بعدين مهمين، أولهما رفع الكفاءة الداخلية للجامعات عن طريق ضمان جودة مدخلات التعليم، وهو ما تم لتحقيقه إنشاء المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي عام ١٤٢١هـ. وثانيهما رفع الكفاءة الخارجية بالجامعات عن طريق ضبط المخرجات والتحقق من جودتها، وتحقيق الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي للجامعات. وتم لتحقيق ذلك إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي عام ١٤٢٤هـ لتكون الجهة المسؤولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وتهدف الهيئة إلى دفع تلك المؤسسات إلى إنشاء أنظمة لتوكيد معايير الجودة الداخلية والتي تضمن مستوى عالٍ من الجودة في الأحد عشر مجالا المستهدفة عبر تلك المعايير، ويتوقع أن تسهم الهيئة في ضبط جودة التعليم العالي لضمان كفاءة مخرجاته لمقابلة متطلبات سوق العمل السعودى (وزارة التعليم، ٢٠١٥).

واستجابة للاتجاهات والتطورات الحديثة التى تمر بها المملكة فى مجال تطوير برامج إعداد المعلم، توالت المؤتمرات والندوات لتحقيق ذلك، مثل مؤتمر الاعتماد الاكاديمى لكليات التربية فى الوطن العربى المنعقد فى كلية التربية

جامعة طيبة فى المدة من ٢٣- ١٤٣٠/٥/٢٥هـ لبحث السبل الكفيلة بالارتقاء بجودة أداء كليات التربية وتحفيز سياسات الجودة والاعتماد الاكاديمى، كما شاركت الكليات التربوية بالجامعات السعودية فى اللقاء الثالث لعمداء الكليات التربوية المنعقد فى جامعة القصيم عام ١٤٣٤هـ- ٢٠١٣م، بهدف دعم برامج إعداد المعلم وتطويرها فى ضوء المعايير المهنية للمعلم، وتلبية احتياجات وزارة التعليم، والتنسيق والتواصل المستمر بين كليات التربية لتوحيد الأهداف وتبادل الآراء والخبرات بما يسهم فى تجويد إعداد المعلم.

٢- أهداف كليات التربية بالمملكة العربية السعودية :

تهدف كلية التربية بجامعة الملك سعود إلى تحقيق ما يلى (جامعة الملك سعود، كلية التربية، ٢٠١٥): -

- إعداد وتأهيل التربويين المهنيين المتميزين المتفاعلين اجتماعياً والقادرين تقنيا، والمساهمة في استمرار نموهم المهني وفق قيم وحاجات المجتمع ومعايير الاعتماد الأكاديمي.
- تقديم نتاج بحثي تربوي متميز كماً ونوعاً، يسهم في تراكم المعرفة، ويطور الممارسات المهنية، ويعزز جهود الإصلاح التربوي، ويلبي احتياجات الميدان التربوي وتحديات التنمية.
- تنمية المجتمع من خلال المساهمة في المبادرات والبرامج البحثية والتدريبية والاستشارية، في إطار من الشراكة الإستراتيجية مع المؤسسات المحلية والعالمية.

أما كلية التربية بجامعة أم القرى، فتسعى إلى تحقيق الأهداف التالية (جامعة أم القرى، كلية التربية، ٢٠١٥): -

- إعدادا المعلم المؤهل علمياً وتربوياً ومهنياً لتولي عملية التدريس في مدارس التعليم العام للمرحلتين المتوسطة والثانوية ولجميع المواد الدراسية التي تقدم أو التي يتطلع إلى إضافتها أو تطورها في هذه المدارس بشتى أنواعها.
- إعداد القوى البشرية اللازمة للعمل في المدرسة (غير المدرسين) من المديرين والمشرفين والموجهين التربويين، وكذلك القوى البشرية اللازمة للعمل في الإدارة التربوية في شتى تخصصاتها.
- تدريب المعلمين وكل العاملين في حقل التربية والتعليم من مديرين وموجهين ومشرفين - أثناء الخدمة- لرفع مستواهم وزيادة خبراتهم المهنية واطلاعهم على كل جديد في الميادين التربوية المختلفة.
- الإسهام في رفع المستويات التعليمية في البلاد والمشاركة في إثراء البحث العلمي في الميادين التربوية والنفسية بشتى فروعها.
- النهوض بمستوى المعلم المؤهل تأهيلاً أعلى ورفع كفاءة كل العاملين في التربية بشتى المستويات من خلال تقديم البرامج المتخصصة في الدراسات العليا في مجال العلوم التربوية والنفسية.
- توجيه منسوبيها من أعضاء هيئة التدريس والطلاب والهيئة الإدارية الوجهة الروحية والأخلاقية لتكوين القيم التي تساعدهم على ترجمة التربية الإسلامية إلى سلوك إيجابي ينبثق من عقيدة التوحيد والإيمان بالله رباً وبالإسلام ديناً وبمحمد صلى الله عليه نبياً ورسولاً.
- الاشتراك مع الهيئات التعليمية الأخرى كالجامعات وغيرها في الدراسات التربوية والنفسية لغرض تطوير مجالات التعليم العام والتعليم الجامعي وتقديم المشورة العلمية حسب المواقف.

ومن أهداف كلية التربية بجامعة القصيم (جامعة القصيم، كلية التربية، ١٤٣٣هـ- ٢٠١٢م):

- توفير تعليم متميز للمساهمة في الإعداد والتدريب للكوادر البشرية من المعلمين والخريجين لتأهيلها علمياً وثقافياً ومهنياً للقيام بمهام التدريس في التعليم العام، والعمل التربوي، وفي مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بتخصصاتها المختلفة.
- تطوير البحث العلمي والدراسات العليا في المجالات النفسية والتربوية لتحسين جودة المخرجات ولتلبية حاجات المجتمع.
- إقامة علاقات شراكة مع مؤسسات المجتمع السعودي والعربي من خلال عقد المحاضرات والدورات والندوات والمؤتمرات المرتبطة بالعملية التربوية وقضايا المجتمع السعودي.
- التطوير والتحسين المستمر للتنظيم الأكاديمي والإداري والتربوي بالكلية.
- الإسهام في بناء بيئة لمجتمع تعلم متكاملة يسودها الإبداع والتميز والتفاعل الإيجابي داخل الكلية أو خارجها.

ورغم اختلاف أهداف كليات التربية بالمملكة العربية السعودية بحسب جهود وإسهامات كل كلية، إلا أن تلك الكليات تركز على إعداد وتأهيل المعلمين ورفع كفاءة العاملين فى مجال التربية، وتطوير البحث التربوى، وتنمية المجتمع والتعاون مع مؤسساته.

٣- مكونات برنامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية:

١. **الإعداد الثقافي:** يركز هذا المجال على أن يمتلك الطالب المعلم الحد الأدنى من الوعي والمعرفة بالأمور العامة التي تتعلق بشتى المجالات، وقد تكون المواد

الثقافية مواد علمية، أو أدبية أو تاريخية أو دينية أو فلسفية. لتزويد الطالب المعلم بالثقافة العامة والتطورات العلمية والتكنولوجية...

٢. **الإعداد الأكاديمي أو التخصصي:** يقتضي تزويد الطالب المعلم بجميع المفاهيم والحقائق والمبادئ الخاصة بتخصصه الذي يعد لتدريسه في المدارس بشكل فاعل وقادر على الإنجاز في ضوء الحاجة إليها في المدارس، وأن تلبي ما يحتاجه من معلومات لتدريس مادة تخصصه.

٣. **الإعداد التربوي:** يعد هذا المجال أهم المجالات التي يتشكل منها برنامج إعداد المعلم، ويتضمن تزويد الطالب المعلم بما يلزم من العلوم التربوية والمواد اللازمة لمهنة التدريس بما فيها علم النفس التربوي، وعلم نفس النمو، ونظريات التعلم، وأسس التربية، والمناهج، وطرائق التدريس، التي تمّكن المعلم من معرفة خصائص المتعلمين، وما بينهم من فروق فردية، وأسس تعليمهم، وسبل إثارة دافعيتهم، وطرق التواصل والتفاعل.

٤. **التربية العملية (الإعداد المهني):** تبقى العناصر السابقة قاصرة عن إعداد المعلم الكفء ما لم تستكمل ببرنامج التربية العملية، الذي يضع الأسس النظرية التي تزود الطالب المعلم في موضع الممارسة الفعلية في مجال عمله، واكتساب المهارات اللازمة لأداء أدواره في مهنة التدريس (عطية؛ الهاشمى، ٢٠٠٨).

٤- نظم إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية:

يتم إعداد المعلم بشكل عام وفق نظامين للإعداد هما (الخزاعلة والمومنى، ٢٠١٣، ٢٣- ٢٤): -

١- **النظام التكاملى:** وهو نظام يقبل الحاصلين على المرحلة الثانوية بعد تطبيق قواعد الاختيار المطلوبة، ويقضى الطلاب وفق هذا النظام أربع سنوات دراسية

بكليات التربية، يتلقون خلالها ثلاثة أنواع من الدراسات هى الدراسات التخصصية والدراسات المهنية التربوية والدراسات الثقافية العامة. ويتميز هذا النظام أنه يوفر الإطار النفسى لمعلم المستقبل بتهيئته لمهنة التدريس والاستعداد لها، وهو نظام أكثر اقتصادية فى الجهد والتكاليف من النظام التتابعى، كما أنه نظام يمّكن السلطات المسؤولة عن التعليم من إعداد الأعداد المطلوبة من المعلمين للقيام بمهنة التدريس سواء من حيث الكم أو الكيف.

٢- **النظام التتابعى:** يبدأ الطالب الحاصل على المرحلة الثانوية دراسته الأكاديمية بكليات العلوم أو الآداب أو غيرها من الكليات الأكاديمية لمدة أربع سنوات، ثم يلتحق بكليات التربية لدراسة المقررات التربوية المهنية لمدة عام واحد. ويتميز هذا النظام أنه يتيح للطالب فرصة التعمق فى دراسته التخصصية الأكاديمية، ويقوم بسد العجز من المعلمين بصورة سريعة لأن الإعداد مدته عام دراسى واحد بعد حصول الطالب على الدرجة الجامعية الأولى، كما أنه يقلل من حجم البطالة بين خريجى الكليات المختلفة بتعينهم أو التحاقهم بمهنة التدريس، فى حين تقل فرص التعيين فى قطاعات ومجالات أخرى.

٥- أسس برامج إعداد المعلم:

إن تحديد أهداف برامج إعداد المعلم يتم فى ضوء وظائف وأدوار المعلم وطبيعة واحتياجات المجتمع المتغير، ويجب أن تتحرك ضمن إطار واضح تكون أُسسها على النحو التالى (عامر، ٢٠٠٨، ٢٨): -

١- أن يكون إعداد المعلم عملية متصلة لا تنقطع بحيث تصبح هذه العملية مستمرة مدى الحياة المهنية تتضمن تدريب ما قبل الخدمة وتدريب أثناء الخدمة وتعليماً مستمراً.

٢- إن إعداد المعلم يجب أن يكون مصدراً لإمداد الطلاب بما يحتاجون إليه من المعرفة والثقافة لأجل أن يطلعوا على عقيدتنا وتراث الماضى وخبراته ويتحلوا بمظاهر التقدم والازدهار فى الحاضر، ويستفيدوا من هذا وذلك فى تطوير العملية التعليمية وتحسين أحوالهم العامة والخاصة.

٣- أن تكون الأهداف متكاملة فيما بينها، ومتكاملة مع الأهداف العامة للتربية فى المجتمع.

٤- أن تكون شاملة لجميع جوانب الإعداد، محققة للتوازن النسبى بين هذه الجوانب.

٥- أن تؤكد على ضرورة تحقيق أهداف التربية الإسلامية فى الطلاب مما ينتقل فيما بعد إلى تلاميذهم فى مستقبل حياتهم العملية.

٦- أن تؤكد على دور التبادل الثقافى والعلمى والمعرفى بين مؤسسة الإعداد ومثيلاتها داخل المجتمع الواحد، ومثيلاتها بالدول العربية والإسلامية والأجنبية بما يساعد على الاستفادة من الاتجاهات الحديثة المناسبة.

٧- أن تؤكد على أن يعرف الطالب المعلم، ويفهم ويدرك قيمته وقدره كإنسان جدير بالاحترام ومواطن عربى يدين ويؤمن بعقيدة سماوية أساسها التوحيد.

٦- التحديات التى تواجه إعداد المعلم بالمملكة:

بدأت الأصوات تتعالى لإعادة النظر في مؤسسات إعداد المعلمين ومحاولة إصلاحها، والرقي بمناهجها، وتقوية آليات التدريس والتدريب فيها لتحقق أهدافها في إعداد المعلمين الأكفاء القادرين على مواجهة التغيرات السريعة والمتلاحقة في ميدان التربية والتعليم. ومع كل الجهود التي بذلت– ولا تزال تبذل –في محاولة إصلاح مؤسسات إعداد المعلمين، إلا أن أداء تلك المؤسسات لا يزال أقل من

المطلوب، ومخرجات تلك المؤسسات لا تزال أقل بكثير من مستوى الحد الأدنى الذي يؤهل المعلمين في جميع التخصصات ليتحملوا مسؤولياتهم التعليمية والتربوية بكل كفاءة واقتدار (النصار، ٢٠٠٧، ٧٤١- ٧٤٩).

ومن التحديات التى تواجه إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية (الدسوقى، ٢٠١١، ٣٣- ٣٤):

- أن عملية الاختيار لمهنة التعليم لا تتم على أساس الكفاءة الشخصية لممارسة مهنة التدريس، كما أن الاختبارات الشخصية التى تجرى تكون فى أغلبها شكلية.
- تعدد مصادر إعداد المعلم فى التخصصات المختلفة، حتى وبعد توحيد مصادر إعداد المعلم على المستوى الجامعى، فهناك كليات التربية، والآداب، والعلوم، والحاسبات والمعلومات، والتربية النوعية... . وغيرها
- ضعف برامج إعداد المعلم من حيث مواكبة المتغيرات المتلاحقة والمستحدثات العلمية والتكنولوجية، وقدرته على التعلم الذاتى، والتعلم المستمر مدى الحياة.

ولخصت بعض الدراسات السابقة المعوقات والمشكلات التى تواجه إعداد المعلم مثل دراسات (المقاطى، ٢٠١١)، (الثوينى، ٢٠١٠)، (المفرج والمطيرى وحمادة، ٢٠٠٧)، (النمرى، ٢٠٠٧)، (الشرقى، ٢٠٠٤)، (الغامدى، ٢٠٠٣) على النحو التالى: -

١. قلة الأخذ ببعض متطلبات الاعتماد الاكاديمى بكليات التربية.
٢. افتقار المقررات التربوية إلى معايير الجودة الشاملة.
٣. ضعف مواكبة برامج إعداد المعلم للتغيرات والتحديات المحلية والعالمية.

٤. ضعف التركيز على إجراء التقويم الذاتى للكلية، وقلة اتخاذ القرارات فى ضوء نتائج التقويم.

٥. الحاجة إلى إعادة تصميم برامج إعداد المعلم من حيث الأهداف والمحتويات والمقررات وخبرات التعلم وأساليب التقويم.

٦. غياب السياسات الوطنية المتعلقة بإعداد المعلم، وتعدد الجهات المسؤولة عن الإعداد.

٧. ضعف التوازن بين الجوانب النظرية والعملية فى برامج إعداد المعلم.

٨. وجود ضعف فى برنامج الإعداد العام والإعداد التخصصى، وضعف إسهامات المقررات التربوية والنفسية لإعداد الطالب المعلم نحو مهنة التدريس.

٩. انفصال سياسة الإعداد عن حاجات ومطالب التخطيط التعليمى واحتياجات المجتمع والخطط المستقبلية.

١٠. ضعف التنسيق بين برامج إعداد المعلم المقدمة من جانب كليات التربية بالمملكة.

١١. الحاجة إلى تحديد ووضوح أهداف التربية العملية، ووجود معايير واضحة وموضوعية فى الإشراف والتقويم.

ونظرا لما تعانيه برامج إعداد المعلم بالمملكة من بعض جوانب القصور والمشكلات التى تحد من جودتها، مما يؤكد ضرورة التطوير والتحسين لتلك البرامج، والحاجة إلى الاستفادة من الخبرات الناجحة فى هذا المجال، حتى يتسنى لتلك البرامج الوصول إلى مستويات عالية من الجودة والتميز واجتياز معايير الاعتماد المطلوبة.

ثالثاً : خبرات بعض الدول المتقدمة فى معايير اعتماد برامج إعداد المعلم :

إعداد المعلم هو أحد الموضوعات التى تدور حوله المناقشات على مستوى السياسات، وعلى مستوى طرح الأسئلة، وحول مدى فاعلية هذا الإعداد على تعلم التلاميذ فى الإصلاح المنشود، ويوجد الآن فهم جديد لقوة التربية، ولقدرتها على إحداث التحولات الاجتماعية والاقتصادية التى تدفع بالدول إلى مضمار التنافس فى عالم العولمة، وتوجه كثير من الدول إلى وضع مقاييس لضبط جودة إعداد المعلمين أنفسهم من خلال نظم معايير التقويم، وإصلاح المناهج التعليمية فى مؤسسات إعداد المعلمين، وطرح طرق بديلة لإعدادهم، وأن تضمن هذه المعايير التحاق مستوى جيد من الطلاب المعلمين وضمان جودة إعداد البرامج ذاتها (أفالوس، ٢٠٠٢، ٣٣٨).

وجاءت حركات الإصلاح والتطوير المستهدفة برامج إعداد المعلم، نتيجة ما تعرضت له كليات التربية وأقسامها والجامعات فى الغرب لنقد شديد فى منتصف القرن العشرين، ومن هنا بدأت كثير من كليات التربية والمناطق التعليمية تغيير هذه الظروف. ولقد تأثر عملهم بجهود مجموعة هولمز (Holmes Group) والشبكة القومية للتجديد التربوى ووضعت أكثر من ثلاثمائة من كليات التربية برامج تتعدى السنوات الأربع للحصول على البكالوريوس، وهكذا أتاحت الفرصة لدراسة أكثر كثافة للمواد الدراسية أو للعلوم والآداب التى تدرس مع مقررات التربية والتى تتكامل مع تدريب كلينيكى أكثر كثافة فى المدارس. وبعض هذه البرامج لمدة سنة أو سنتين لخريجى الكليات الجدد، وبعضها نماذج تستغرق خمس سنوات ممتدة لإعداد المعلمين المتوقعين الذين يلحقون ببرامج الإعداد للمعلمين أثناء سنوات الدراسة الجامعية الأولى، وهذه المؤسسات والمعاهد تشارك الأقطار التى تتزايد عدداً والتى تعد مدرسيها فى برامج تمتد إلى الدراسات العليا وتضم خبرات إكلينيكية تربط المدارس ربطا أوثق مع الجامعات. ومن بين الأقطار التى مدت

إعداد المعلمين وتعليمهم إلى ما بين سنتين أو ثلاث من برامج الدراسات العليا فرنسا وفنلندا وألمانيا وايرلندا وايطاليا (بالنسبة لمعلم الثانوى) ولوكسمبورج وهولندا ونيوزيلاند والبرتغال. وفى معظم هذه الأقطار تجد برامج إعداد المعلم وتعليمه مساندة مالية كبيرة من الحكومة (جابر، ٢٠١١، ٤٠٧- ٤٠٨).

وجاءت أهمية اعتماد برامج إعداد المعلم قبل الخدمة والترخيص له بمزاولة مهنة التدريس بعد استيفاء الحد الأدنى من المعايير التى من شأنها إعداده أكاديمياً ومهنياً، وتتضمن مبررات الحاجة إلى نظام اعتماد إعداد المعلم إلى إيجاد معايير دقيقة ومقننة لتقييم أداء المعلم الفعال، وحاجة الميدان التربوى للمعلم المبدع فى ضوء الاتجاهات العالمية السائدة، واختلاف وجهات النظر حول تقييم المعلم الفعال، وتعدد الأخطاء الشائعة فى عملية تقييم أداء المعلم، وتوعية المعلمين والقائمين على تقييم أدائهم بالمقاييس والمعايير الموضوعة للارتقاء بأدائهم(Bondy,E,2005,53)

وتزايد الاهتمام بنظام الاعتماد وضمان الجودة فى برامج إعداد المعلم، وخاصة فى ظل متغيرات العصر والتسارع المعرفى والتكنولوجى، وتزايد المنافسة بين المؤسسات التعليمية، وارتباط التعليم بسوق العمل، وتحقيق التبادل والتصدير للخبرات الناجحة فى مجال التعليم الجامعى، وفى إطار هذه المتغيرات كان لابد من إعادة النظر فى طرق إعداد المعلم ومراجعة منظومة الإعداد ككل وجعلها أكثر مرونة لمواكبة التحديات المعاصرة والعمل على إيجاد معطيات جديدة للمعلم تمّكنه من القيام بأدواره الوظيفية بكفاءة، مما وجه الاهتمام إلى ضرورة الأخذ بنظام الاعتماد لتحقيق التميز والجودة فى أداء المعلم.

وجاء اختيار بعض الدول المتقدمة (فرنسا ، اليابان، المملكة المتحدة) للخبرة الطويلة لتلك الدول وتعدد وتنوع مؤسسات الاعتماد واعتبارها نماذج ناجحة استفادت منها العديد من الدول.

وتتضح فيما يلى بعض الخبرات العالمية فى معايير اعتماد برامج إعداد المعلم :

١- معايير اعتماد برامج إعداد المعلم فى فرنسا :

فى فرنسا ، فقد بدأ اعتماد مؤسسات التعليم العالى ومؤسسات إعداد المعلم فى منتصف القرن العشرين وذلك عن طريق اللجنة القومية لتقييم المؤسسات التعليمية والمهنية (CNE) Committee National d'evaluation des Etablissements Publics a Caractere Scientifique , Culturel et Professionnel)، وتقوم اللجنة بتقييم إعداد الطلاب المعلمين وتوفير المناخ التعليمى الملائم لبيئة الإعداد واستخدام التكنولوجيا وغيرها من برامج وأنشطة ملائمة مرتبطة بالإعداد الجامعى، ويهدف الاعتماد الفرنسى إلى تقييم مؤسسات التعليم العالى وإعداد المعلم للوقوف على مدى التزامها ومسئوليتها نحو تحقيق الاعتماد ومعاييره ومعرفة نقاط القوة والضعف وإجراء المتابعة والتطوير المستمر. تركز إجراءات الاعتماد بفرنسا على أهداف ومحتوى المؤسسة التعليمية من خلال التقييم الداخلى والخارجى، وزيارة الموقع، ثم كتابة ونشر تقرير التقييم، واستخدام نتائج وتوصيات التقرير فى تحسين الجودة.

المبادئ الأساسية لبرامج إعداد المعلم بفرنسا (ميالاريه، ١٩٩٩، ٦٩- ٧٥):

١- الإعداد التربوى لن يحل أبدا محل المعرفة.

٢- التوازن بين الإعداد العام والإعداد التربوى.

٣- الارتباط بين التعليم التربوى النظرى والإعداد العملى، والاهتمام بآداب المهنة.

٤- التماثل فى الشكل بين نوع الإعداد الذى يتلقاه مربى المستقبل ونوع التربية الذى عليه أن يعطيه لاحقاً لتلاميذه، لتأمين انسجام داخلى وخارجى بين الإعداد التربوى والحياة المدرسية، وبين التعليم النظرى والتعليم العملى.

٥- فردنة الإعداد ليس المطلوب أى إعداد مماثل لجميع الطلاب المعلمين، ولكن الانطلاق من شخصية كل طالب معلم بفضل عمل مركز للإعداد وإيصاله إلى الحد الأقصى من قدراته.

٦- الإعداد المستمر انطلاقا من أننا لا نستطيع أن نُعّلم كل شئ للطالب المعلم، وكل إعداد حالى لا يستطيع الانغلاق على نفسه ويحدد بشكل نهائى أهدافه، ولكن كل إعداد ليس سوى حلقة فى السلسلة الطويلة التى تمتد خلال عمل المربى.

مستويات تطوير الإعداد المهنى للمعلم بفرنسا (Mcullich, G. , Helsby,G. & Knight, ,2000) **تتضح فيما يلى: -**

١- **المستوى الأول:** التطوير العملى للمعلم فى الواقع، ويركز على الخصائص العملية الخاصة بممارسة المهنة، وكذلك الخصائص الشخصية.

٢- **المستوى الثانى:** التطوير المهنى للمعلم يجب أن يتخذ كأساس ضمن عمل ونشاط الأنظمة.

٣- **المستوى الثالث:** ألا يقتصر التطوير المهنى للمعلم على نشاط الأنظمة المتخصصة، بل يخرج خارج حجرات الدراسة والمعامل إلى الواقع حيث القائمين بالعملية التعليمية.

معايير مؤسسات التعليم العالى وإعداد المعلم بفرنسا:

تتطلب إدارة جودة الجامعات الفرنسية متضمنة كليات التربية وبرامج إعداد المعلم، استخدام وتطبيق بعض معايير الاعتماد الملائمة بهذه البرامج، وذلك على النحو التالى: (The National Committee of Evaluation, 2003)

الجزء الأول: معايير السياسة التربوية:

المعيار الأول: تضمن المؤسسة تعليم الطلاب وتطوير استقلالهم، وتشجيع الطلاب على الاشتراك فى بناء إدارة المؤسسة والحياة الاجتماعية لها، وتنظيم نشر المعرفة فى التعليم الأولى والمستمر، والتدريب المهنى الذى يمثل عنصر مكمل لبرامج المؤسسة، وتطبيق عمليات للإرشاد المهنى والأكاديمى. ويشتمل المعيار على أن تناسب برامج المؤسسة مهماتها وبيئتها، واستمرار التدريب المهنى، واتساق البرامج المقدمة مع أهداف المؤسسة والأهداف المحلية والقومية والدولية.

المعيار الثانى: تنظيم وتقييم البرامج المقدمة ووصولها إلى الصلاحية والتقييم والتحسين، وتنسيق التعليم لضمان اتساق المحتوى. يشتمل المعيار على إجراءات لضمان التقييم العادل للطلاب ونشر ووضوح التعليمات المفصلة التى تحكم نظام التقييم والاحتفاظ بسرية إجراءات التقييم، ومشاركة الطلاب والقطاعات المهنية فى التقييم، وتستخدم نتائج التقييم لتطوير البرامج والتعليم، وسياسة للتحسين التربوى ودعم الخبرات التربوية، وتشجيع النجاح الأكاديمى والمهنى.

المعيار الثالث: الطلاب من التسجيل إلى التوظيف. ويتضمن المعيار أن يكون لدى المؤسسة سياسة لدمج الطلاب الجدد (التعاون مع السلطات الخارجية، تنظيم المؤسسة لمناقشات علمية للطلاب، تنظيم المؤسسة اتصالات بين المعلمين)، وجود سياسة للوصول إلى المكتبات والخدمات المعلوماتية وهناك بطاقة قارئ تعطى للطلاب للوصول إلى جميع المكتبات العامة، وتوفر المؤسسة المصادر الوثائقية الالكترونية، وعرض خدمات دعم الطلاب لمساعدتهم على النجاح مثل دعم البحث المنظم وتوفر مادة المقرر الإضافي على الانترنت، وتشجيع الطلاب على المشاركة فى الحياة المؤسسية وتشجيع التوظيف.

الجزء الثانى : إدارة المؤسسة :

المعيار الأول: تطبق المؤسسة مشروعها بواسطة القانون والالتزام بالتعليمات الوطنية لانجاز المهمة بأفضل طريق ممكن، وفريق الإدارة لديه المعلومات والمؤشرات الضرورية لإدارة المؤسسة، ويتحقق المشروع خلال أربع سنوات بالتعاقد مع وزارة التربية، وأثناء تقييم الانجازات تضمن المؤسسة التفاعل مع مؤسسات التعليم العالى الأخرى، والحفاظ على تطوير علاقات مستمرة مع المجتمعات المحلية والإقليمية.

المعيار الثانى: تشارك المؤسسة وأقسام البحث العلمى فى خطة العمل المؤسسى وتطبيق القرارات وتوزيع المسئوليات بين الأقسام والخدمات المركزية طبقا للشروط، وأن يكون الهيكل التنظيمى للمؤسسة يناسب انجاز مهمتها وأهدافها.

المعيار الثالث: تُروِّج المؤسسة لتطوير الشراكات الدولية والقومية والمحلية بشكل فعال ولديها سياسة للمساعدة بقابلية الحركة وتكامل كلا من الطلاب الفرنسيين وغيرهم من الخارج. وأن يكون لدى المؤسسة سياسة تشجع قابلية الحركة الدولية وتراقب علاقاتها مع البرامج الدولية.

المعيار الرابع: إدارة الموارد البشرية: أن يكون بالمؤسسة لائحة عامة عن موظفيها توضح توزيع العمل وتقسيم المهام والمسئوليات ونظام الترقية الداخلية للموظفين، وتقديم المؤسسة كتيب للموظفين يوضح حقوقهم ومسئولياتهم، وتوفير سياسة إدارة المهارات وتطويرها وتدريب الموظفين والإداريين.

المعيار الخامس: إدارة مالية: تأخذ الميزانية فى الاعتبار دعم مشروع المؤسسة ودعم جميع مصادرها على أن يكون إجراء وضع الميزانية موصوف فى الوثائق المنشورة بالمؤسسة.

المعيار السادس: إدارة أنظمة المعلومات: المؤسسة تطور المعلومات وتقنيات الاتصال وتطور برامج التعليم عن بعد.

هذا ويتضح تركيز معايير الاعتماد المطبقة ببرامج إعداد المعلم بفرنسا على الإعداد الأكاديمى والمهنى، ودراسة المقررات الملائمة، والتقييم والمراجعة، والاتصال والتعاون، وتوفير مصادر التعليم، والتزام إدارة البرنامج بالتعليمات وتطبيق القرارات وتوزيع المسئوليات، وتناسب الهيكل الإدارى مع المهمة والأهداف، وتدريب العاملين وتطوير مهاراتهم، وتوفير الموارد المالية الملائمة لدعم البرنامج.

٢- معايير اعتماد برامج إعداد المعلم فى اليابان:

نظرا للاهتمام المتزايد بجودة التعليم داخل المجتمع اليابانى وخاصة المعلم الذى يتمتع بمكانة عالية وتقدير كبير فى هذا المجتمع، حيث أن سر المعجزة اليابانية يرجع إلى قناعة الدولة بقيمة التعليم فى تنمية الموارد البشرية لتحقيق التطور الاقتصادى ونهضة المجتمع. وبدأ اعتماد مؤسسات التعليم العالى متضمنة مؤسسات إعداد المعلم فى اليابان فى منتصف القرن العشرين من خلال مؤسسة اعتماد الجامعات اليابانية (JUAA) Japanese Universities Accreditation Agency، والتى تهدف إلى تحسين وجودة التعليم الجامعى، وتزايدت جهود هذه المؤسسة فى الاعتماد بعد إقامة المؤتمرات وورش العمل الدولية وإصدار القوانين والمراجعة المستمرة للمعايير وإدخال العديد من الأنظمة التى من شأنها تحسين دور هذه المؤسسة فى ضمان الجودة.

وتتضمن أهداف اعتماد برامج إعداد المعلم باليابان تحقيق الجودة والتطوير المستمر، واكتساب مجموعة من المهارات والمعارف المتجددة وفقا للمتغيرات السريعة المجتمعية والعالمية، والتعامل مع تكنولوجيا المعلومات، وتطبيق مبدأ المحاسبية،

ووضع معايير جيدة تحقق التميز فى الأداء، والارتقاء بالمستوى الأكاديمى والمهنى للمعلم.

وفيما يلى عرضاً لمعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالى ومؤسسات إعداد المعلم باليابان(Japan University Accreditation Association, 2004) .

المعيار الأول: المهمة والأهداف: تحديد أهدف ملائمة ومستندة على المهمة الخاصة للجامعة.

المعيار الثانى: البناء التربوى والبحثى: يجب تأسيس هياكل أساسية لتنفيذ الأنشطة التربوية والبحث العلمى مستندة على دور الجامعة وأهدافها الخاصة.

المعيار الثالث: البرنامج التربوى والتعليمى: يجب أن توفر الجامعة برامج تربوية ملائمة وأشكال تعلم أخرى لتحقيق الانجاز التربوى المطلوب مثل تطوير مهارات المعلمين بتطبيق برامج تطوير الكلية لإدخال التكنولوجيا وتثقيف المعلمين.

المعيار الرابع: قبول الطالب: يجب أن تحدد الجامعة سياسات القبول الملائمة حتى يتم اختيار الطلاب بطريقة عادلة وصحيحة طبقا لمهمة وأهداف الجامعة.

المعيار الخامس: خدمات الطالب: يجب أن تزود الجامعة خدمات دعم للطالب وتؤسس بيئات تعلم صحيحة للطلاب للتركيز على دراساتهم وإعداد الموارد البشرية لاكتساب المعرفة الواسعة والعميقة والخبرة المهنية وتوفير المختبرات والوسائل التعليمية، وتحسين مهارات المعلمين.

المعيار السادس: المنهج وطريقة التعليم: تنظيم البرامج التربوية بشكل ملائم من ناحية المحتويات ومستويات وأنواع الدرجة التى ستمنح، واستخدام طرق تعليم تحقق

أهداف البرنامج التربوى سواء على مستوى الدرجة الجامعية أو الدرجة العليا أو الدرجة المتخصصة.

المعيار السابع: المساهمة الاجتماعية: يجب أن تعزز الجامعة الأنشطة والعلاقات التعاونية المتبادلة مع المجتمع للمساهمة فى تقدم المجتمع وتحقيق الترابط والتبادل الخارجى مع المؤسسات التربوية والبحثية والمنظمات والمجتمع المحلى والمجتمعات العالمية.

المعيار الثامن: هيئة التدريس: يجب أن توفر الجامعة عدداً كافياً من أعضاء الكلية لإجراء الأنشطة التربوية والبحثية ويجب أن تقوم بتعيين وترقية أعضاء الكلية بشكل ملائم، وتقوية الموارد البشرية والتوظيف العادل والصحيح بإتباع المعايير والإجراءات المنصوص عليها.

المعيار التاسع: الهيكل الادارى: يجب أن تضمن الجامعة عدداً كافياً من موظفى الإدارة لدعم الأنشطة التربوية والبحثية وتأسيس هيكل إدارى ملائم لانجاز الأهداف بيسر وفعالية.

المعيار العاشر: تحسين جودة التعليم: وذلك من خلال مراقبة وتقييم الأنشطة التربوية وتحسينها فى ضوء نتائج هذا التقييم واتخاذ إجراءات ملائمة كالبرامج التدريبية لتحسين جودة المعلمين.

المعيار الحادى عشر: الوسائل والأجهزة: يجب أن توفر الجامعة الوسائل والأجهزة الكافية والعمل بها بشكل ملائم، بالإضافة أن الجامعة يجب أن تتخذ إجراءات ضرورية لتجديد وتحسين مثل هذه الوسائل لكى تستجيب للتغييرات المجتمعية وتقدم البحث الأكاديمى مثل تطور الأجهزة السمعية البصرية ووسائل لتعليم تشغيل البيانات.

المعيار الثانى عشر: مكتبة وأجهزة إعلام إلكترونية: يجب أن توفر الجامعة الكتب والمنشورات الأكاديمية، وأجهزة الإعلام الالكترونية بشكل منظم والاستخدام الفعال لها.

المعيار الثالث عشر: المصادر المالية: يجب أن توفر الجامعة المصادر المالية، ويجب أن تديرها بشكل صحيح وفعال طبقاً لخطة معدة مسبقاً، كما أن المصادر المالية مطلوبة أيضا لتعزيز البناء التحتى لاستمرار مستوى عال من التعليم والبحث ولها دور أساسى فى تطوير الموارد البشرية والبحث الأكاديمى، ولابد من التشجيع على الحصول على الأموال من خارج الجامعة وبذل جهود نشيطة إلى جمع مثل هذه الأموال.

المعيار الرابع عشر: المسئولية: يجب أن تحقق الجامعة مسئوليتها نحو المجتمع بكشف معلومات عن مكانة الجامعة والأنشطة المختلفة وتقارير الدراسة الذاتية وتوفير المعلومات الصحيحة التى تصف نظامهم والأنشطة العملية ونتائج الدراسة الذاتية، حتى يدرك المجتمع حالة الجامعة بشكل صحيح.

هذا ويتضح اهتمام المجتمع اليابانى بالأخذ بمعايير الاعتماد فى الجامعات وبرامج إعداد المعلم، وتركز هذه المعايير على المهمة والأهداف، والبناء التربوى والبحثى، وتحقيق الانجاز التربوى وتطوير المهارات، وسياسة القبول بالبرنامج، ودعم الطلاب وتوفير بيئة تعليمية ملائمة، والتعاون المتبادل مع مؤسسات المجتمع المحلى والعالمى، وتوفير التجهيزات والمصادر المادية، والمنهج وطريقة التعليم، وهيئة التدريس، والهيكل الإدارى، وتقييم البرنامج وتطويره.

٣- معايير اعتماد برامج إعداد المعلم فى المملكة المتحدة:

تولى المملكة المتحدة اهتماماً كبيراً بعمليات ضمان الجودة والاعتماد فى التعليم، بهدف الوصول إلى مستويات عالية من التنمية والتقدم، لقناعتها بأن التطوير يرتبط بإصلاح النظم التعليمية وبرامج إعداد المعلم.

ارتبطت بدايات الاعتماد بالمملكة المتحدة بظهور الحاجة إلى التأكيد على جودة الجامعات البريطانية، ولتحقيق هذا الغرض تم إنشاء مجلس الاعتماد البريطانى British Accreditation Council (BAC) فى نهاية القرن العشرين لضمان استيفاء معايير الاعتماد الذى يضعها المجلس بهذه الجامعات، بالإضافة إلى وجود مجلس متخصص فى اعتماد إعداد المعلم (CATE) The Council for Accreditation of Teacher Education يهدف إلى تطوير جودة وأداء المعلمين واعتمادهم مهنياً، وتحسين جودة برامج إعداد المعلم، وتحقيق مكانة جيدة لتلك البرامج، واستخدام التكنولوجيا والموارد المادية الملائمة لتطبيق معايير الجودة.

وتساهم هيئات ومؤسسات مختلفة فى تحديد معايير اعتماد برامج إعداد المعلم بالمملكة المتحدة وهى وزارة التربية، وهيئة تدريب المعلمين، والجامعة، وتتضح هذه المعايير فيما يلى: (Teacher Training Agency, 2004,. 6-56)

المعيار الأول: المعرفة والفهم: يتضمن المعرفة بمادة التخصص، معرفة وفهم القيم والأهداف والمتطلبات العامة للتدريس، فهم كيفية تأثر التعلم بالنمو البدنى والذهنى واللغوى والاجتماعى والثقافى والانفعالى للطلاب، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

المعيار الثانى: القيم والممارسة المهنية: يتضمن (التوقعات العالية والاحترام والالتزام، مراعاة مشاعر الطلاب، تدعيم القيم الايجابية، التواصل مع الآباء، المشاركة فى

المجتمع المدرسى، الالتزام بالتنمية المهنية، العمل فى الإطار القانونى ومعرفة الحقوق والواجبات).

المعيار الثالث: التدريس: يتضمن وضع أهداف التدريس، وكيفية تقييم الطلاب، ومراعاة الاحتياجات المتنوعة للطلاب، واستخدام الموارد فى التخطيط للتعليم.

المعيار الرابع: الرقابة والتقييم: يتضمن التدريب على استخدام استراتيجيات التقييم من أجل دعم التعلم وتحسينه، وتحقيق احتياجات الطلاب.

المعيار الخامس: إدارة حجرة الدراسة: يتضمن بناء علاقات ناجحة ومركزة على التعليم والتعلم، إثارة الطلاب وتشويقهم، واستخدام وسائل تدريس فعالة تساعد على العمل الجماعى التعاونى، واستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، وإدارة وقت التعليم والتعلم بشكل فعال، وإدارة سلوك الطلاب بشكل بنَّاء، وتدعيم قيم ضبط النفس والاستقلال.

هذا ويتضح أن إعداد المعلم بالمملكة المتحدة يتم فى ضوء مجموعة من معايير الاعتماد تتضمن التركيز على المعرفة والفهم لمادة التخصص، وأهداف المنهج واستخدام التكنولوجيا، ومعرفة احتياجات جميع الطلاب واستراتيجيات التقييم، واستخدام الإستراتيجيات التدريسية المتنوعة، وإدارة الوقت، وإدارة السلوك، والنمو المهنى... .

رابعاً : إطار مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم فى ضوء المتغيرات المجتمعية وبعض معايير الاعتماد العالمية :

مبررات الإطار المقترح :

١- وجود قصور فى برامج إعداد المعلم الحالية، والحاجة إلى تطوير جوانب الإعداد المهنى والاكاديمى والثقافى، وإعادة هيكلة أهداف ومحتوى وإدارة برامج الإعداد، مع مراعاة احتياجات المجتمع والاستفادة من الخبرات والاتجاهات العالمية.

٢- زيادة التوجه بالمملكة نحو تطبيق الاعتماد الاكاديمى بالجامعات السعودية وكليات إعداد المعلم، من خلال الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي منذ نشأتها عام ١٤٢٤هـ، وتوفير القيادات الجامعية المؤهلة للعمل فى ضوء نظام الاعتماد.

٣- التقدم العلمى والتكنولوجى، والذى يتطلب من برامج إعداد المعلم تخريج منتج بشرى قادر على التعامل مع التطورات المتلاحقة، وتنمية القدرة على الابتكار والإبداع، وتطور أساليب التدريس والوسائل التعليمية، واكتساب المعارف والمهارات المرتبطة بالتفكير العلمى والتكيف والمرونة والتعامل مع التكنولوجيا.

٤- ثورة المعلومات والتدفق المعرفى، وما يتطلبه من إعداد معلم كفء لديه الكفايات والمهارات الأساسية التى تجعله قادرا على تطوير نفسه ذاتيا، والقدرة على الانتقاء والاختيار وتفسير المعلومات وتصنيفها، وضرورة إعادة النظر فى محتوى برامج إعداد المعلم، ليُمكنها تلبية احتياجات مجتمع المعرفة.

٥- المتغيرات الاقتصادية، وتتطلب الاستثمار البشرى لإعداد الكوادر المؤهلة القادرة على الإنتاج والعمل بما يحقق تقدم وتنمية المجتمع، والتأكيد على النزعة التنافسية على أساس من إعمال الفكر وتكوين شخصية قادرة على المنافسة ومدربة على المبادرة والنقد الذاتى وحل المشكلات.

مبادئ الإطار المقترح:

١. التأكيد على المبدأ الوطنى للتربية ومهمتها فى تنمية مفاهيم الانتماء والمواطنة للأفراد تجاه مجتمعهم، المستمد من النهج الاسلامى والثقافة العربية الأصيلة.

٢. التأكيد على المبدأ الانسانى، وتنمية قدرات الفرد ومهاراته ومعارفه بما يمّكنه من الثقة فى ذاته والاعتماد عليها، بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع معا.

٣. ترسيخ مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم، بما يساهم فى توفير الكوادر البشرية المؤهلة القادرة على اتخاذ القرار وحرية التعبير ومعرفة حقوقها وواجباتها، ويحقق الحراك الاجتماعى والعدالة الاجتماعية بين أفراد المجتمع.

٤. دعم مفهوم اقتصاد المعرفة، والتأكيد على التربية كأداة للاستثمار البشرى وبناء الشخصية الإنسانية وتنمية القدرة التنافسية.

٥. التأكيد على مبدأ العمل والإنتاج، وإعداد الفرد للحياة العملية بكفاءة واقتدار، عن طريق تكوينه علمياً ومهنياً بما يناسب احتياجات سوق العمل.

٦. ترسيخ مبدأ التربية المستدامة، والتأكيد على مفاهيم التعلم الذاتى والتعلم مدى الحياة، خاصة فى ظل الانفجار المعرفى وعدم قدرة برامج التعليم على استيعاب جميع الإضافات العلمية المتلاحقة.

٧. تأكيد التعليم على مبدئى الأصالة والمعاصرة معا، فيركز على أصالة الفكر الاسلامى من جانب، والاتجاهات المعاصرة فى العلم والتكنولوجيا من جانب آخر.

آليات تنفيذ الإطار المقترح:

يمكن تنفيذ الإطار المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم، فى ضوء ما تم التوصل إليه فى الدراسة النظرية وانعكاسات المتغيرات المجتمعية وأهم الخبرات العالمية، ويتضح ذلك على النحو التالى:

١. الاختيار والقبول ببرامج إعداد المعلم:

- الرغبة الحقيقة فى تطبيق الاعتماد مع الفهم العميق لفلسفة هذا النظام ومتطلبات تنفيذه ضماناً لنجاح التطبيق وإحداث التغيير المنشود.
- تحديد مجموعة من المعايير للقبول ببرامج إعداد المعلم، وإجراء الاختبارات والمقابلات لقياس بعض القدرات والمهارات اللازمة للقبول بالبرنامج.
- اختيار أعضاء هيئة التدريس من ذوى الكفاءة والخبرة العلمية والمهنية والقدرة الأكاديمية.
- تحديد الأعداد المطلوبة من المرشحين فى التخصصات المختلفة من واقع تقارير وزارة التعليم والمؤسسات التعليمية.
- تطبيق معايير دقيقة للاعتماد الاكاديمى ببرنامج الإعداد تناسب أهداف البرنامج ورسالته.
- رسم سياسة القبول ببرامج إعداد المعلم بما يلاءم احتياجات سوق العمل.

- تحقيق المسؤولية لبرنامج الإعداد نحو المجتمع بالإعلان عن مكانته والأنشطة المختلفة له.
- إنشاء موقع على الانترنت خاص ببرامج إعداد المعلم المعتمدة، للإعلان عن شروط القبول بها وأهدافها واحتياجات.

٢. المنهج والمحتوى لبرنامج إعداد المعلم:

- الاهتمام المتوازن والمتكامل بالجوانب الأكاديمية والمهنية والثقافية لبرنامج الإعداد.
- تحقيق التعاون الفعال بين برامج الإعداد المختلفة، لإحداث نوعاً من التنافس وتبادل الخبرة.
- تطبيق نظام قضاء سنة لخريجى برامج إعداد المعلم المعتمدة كمدرس مساعد بالمدرسة قبل مزاولة المهنة تمهيدا للحصول على رخصة بمزاولة المهنة.
- فتح تخصصات حديثة تتماشى مع احتياجات سوق العمل والمجتمع المحلى.
- تحديث توصيف المقررات الدراسية المعمول بها فى برامج إعداد المعلم، وإضفاء البعد العالمى على هذه المقررات، وإكساب الطالب المعلم مهارات أساسية تمّكنه من التعامل مع القضايا الدولية ودراسة اللغات الأجنبية وتكنولوجيا المعلومات.
- العناية بتزويد الطالب المعلم بثقافة إسلامية مناسبة، وتضمين إطار قيمى لأخلاقيات مهنة التعليم، بما يجعل سلوكه قولا وعملا وفق مبادئ الشريعة الإسلامية.

- تغيير نظام التربية العملية ليبدأ من السنة الثانية فى صورة تدريب بالتعليم المصغر بالكلية ثم الانتقال فى السنوات التالية إلى التدريب الميدانى بمدارس التعليم العام.
- توظيف تكنولوجيا التعليم والأجهزة والوسائط التعليمية المتعددة فى بيئة التعلم، وتطوير نظم المعلومات وتقنيات الاتصال وبرامج التعليم عن بعد.

٣. التنظيم والإدارة لبرنامج الإعداد:

- مشاركة جميع الأطراف المعنية بإعداد المعلم من خبراء التربية والقيادات التعليمية ومديرى المدارس، لتحديد أهداف الإعداد ومتطلباته.
- توفير جهاز إدارى ذو كفاءة عالية لإدارة عملية الاعتماد الاكاديمى وتنفيذه فى برنامج الإعداد.
- وضع أهداف برامج الإعداد بما يتناسب مع رؤية ورسالة البرنامج، ونظام الاعتماد ، وحاجات المجتمع.
- أن يتناسب التنظيم الإدارى لبرنامج الإعداد مع المهمة والأهداف.
- استقطاب واختيار العاملين الذين لديهم القدرة والكفاءة على فهم الاعتماد والالتزام بتنفيذه وتطبيق معاييره.
- وضع الخطط المدروسة وفق إطار زمنى محدد وتنفيذها ومتابعتها ، بما يناسب أهداف البرنامج.
- توزيع المهام والمسؤوليات وتحديد السلطات بما يتناسب مع المؤهلات والخبرات العلمية والعملية.

- العمل بروح الفريق وتحقيق الاتصال الفعال بجميع اتجاهاته، لتيسير انسيابية المعلومات والمشاركة فى اتخاذ القرار.

٤. الإمكانات والتجهيزات اللازمة لبرنامج الإعداد:

- الأخذ بمعايير الجودة العالمية فى توفير التجهيزات الملائمة من المبانى والمعامل والمكتبات وقاعات الدراسة وغيرها..
- توفير المختبرات وأجهزة الحاسب الآلى والوسائل التعليمية المختلفة لتحسين مهارات الطلاب المعلمين.
- توفير بطاقة قارئ للطلاب المعلمين للوصول إلى المكتبات العامة والخدمات المعلوماتية.
- استخدام المصادر المالية بشكل صحيح وفقا لخطة معدة مسبقا لدعم البناء التحتى وتطوير الموارد البشرية.
- توفير المصادر المختلفة للحصول على المعرفة المتخصصة بمجال الدراسة ومنها دعم المتخصصين، ومواقع الانترنت، والمجلات والكتب والوثائق المتخصصة.

٥. التقويم والمتابعة لبرنامج الإعداد:

- المتابعة الدورية لأداء أعضاء هيئة التدريس القائمين على برنامج الإعداد للتأكد من الالتزام بأهداف البرنامج.
- تقويم أداء الطلاب المعلمين ومتابعة مدى تقدمهم الدراسى وإكسابهم للمعارف والمهارات والاتجاهات المطلوبة.

- تنوع أساليب التقويم كالملاحظة وملف انجاز الطالب والاختبارات، وتطبيق التقويم بصفة دورية للتأكد من مدى تحقيق الاعتماد الاكاديمى ومعاييره لأهداف البرنامج.
- تطوير خطط وبرامج الإعداد ومراعاة مرونة هذه الخطط بحيث تستجيب للأوضاع المتغيرة التى تطرأ على المجتمع.
- نشر تقرير سنوى للوضع الداخلى للبرنامج والانجازات التى حققها، ومناقشتها مع مختلف فئات المجتمع المحلى وفق آليات محددة.
- الاستفادة من نتائج التقويم فى دعم وتحسين برنامج الإعداد وحل ما يواجهه من معوقات.

الخاتمة

هذا ويتضح ما تناوله البحث الحالى من دراسة أهم المتغيرات المجتمعية التى تمر بها المملكة العربية السعودية، فى ظل التقدم العلمى والثورة التكنولوجية والتحولات الاقتصادية والمنافسة الدولية واقتصاد المعرفة وعولمة التعليم... ؛ وانعكاس تلك المتغيرات على برامج إعداد المعلم بالمملكة.

تعددت مظاهر الاهتمام فى المملكة العربية السعودية ببرامج إعداد المعلم ومكونات ونظم تلك البرامج، من خلال المؤتمرات والندوات وجهود وإسهامات كليات التربية وسياسات الجودة والاعتماد.

ونظراً لما تعانيه برامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية من بعض التحديات التى تعوقها عن تحقيق أهدافها، يمكن الاستفادة مما تم عرضه لبعض الخبرات المتقدمة فى تطوير تلك البرامج فى ضوء معايير اعتماد برامج إعداد المعلم فى فرنسا والمملكة المتحدة واليابان.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

- أفالوس، بياتريس. (٢٠٠٢). معلمون للقرن الواحد والعشرين إعداد المعلم: تأملات ومناظرات - تحديات وتجديدات، ترجمة: محمد سلامة آدم، مستقبليات، مجلة تصدر عن مكتب التربية الدولى، جنيف، سويسرا، مج ٣٢، (٣)، ٣٣٨.

- الثويني، يوسف. (٢٠١٠). تطوير مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. عمان، الأردن مجلة اتحاد الجامعات العربية، مج (٥٥)، ٤٠١– ٤٢٦.

- جابر، جابر عبد الحميد. (٢٠١١). مدرس القرن الحادى والعشرين الفعال- المهارات والتنمية المهنية، القاهرة، دار الفكر العربى، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس- الكتاب الرابع عشر.

- جامعة الملك سعود، كلية التربية: أهداف كلية التربية، عمادة التعاملات الالكترونية والاتصالات، ٢٠١٥/١١/٢٨م education. ksu. edu. sa

- جامعة أم القرى، كلية التربية: أهداف كلية التربية، عمادة تقنية المعلومات، ٢٠١٥/١١/١٨م https: //uqu. edu. sa/education

- حافظ، محمد صبرى. (٢٠٠٤). بعض الرؤى لتطوير التعليم الجامعى، المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر، التعليم الجامعى العربى "آفاق الإصلاح والتطوير"، فى الفترة ١٨- ١٩ديسمبر، مركز تطوير التعليم الجامعى، جامعة عين شمس.

- حمادنه، همام سمير. (٢٠١٤). درجة توفر معايير ضمان الجودة فى برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية فى جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم، المؤتمر الثالث "تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل فى القطاع العام والخاص، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان- الأردن، ٢٨أبريل- ١مايو.
- الخزاعلة، محمد سليمان والمومنى، تحسين على. (٢٠١٣). المعلم والمدرسة، عمان- الأردن، دار صفاء.
- الدسوقى، عيد أبو المعاطى (٢٠١١). فى قضايا التعليم- معلم المستقبل والتعليم (٣)، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، الإسكندرية، المكتب الجامعى الحديث.
- الشرقى، محمد راشد. (٢٠٠٤). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم فى كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، مجلة رسالة الخليج العربى، ع (٩٢).
- الشرعى، بلقيس غالب. (٢٠٠٩). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الاكاديمى، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعى، المجلد الثانى، ع (٤).
- طعيمة، رشدى والبندرى، محمد. (٢٠٠٤). التعليم الجامعى رصد الواقع ورؤى التطوير، القاهرة، دار الفكر العربى.
- عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠٠٨). إعداد معلم المستقبل، الجيزة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- عبيدات، سهيل أحمد. (٢٠٠٧). إعداد المعلمين وتنميتهم، الأردن، عالم الكتب الحديث.

- عبد الفتاح، عادل والنبوى، أمين محمد (١٩٩٧). دراسة مقارنة لنظام الاعتماد الجامعى فى الولايات المتحدة وكوريا الجنوبية وإمكانية الاستفادة منها فى مصر، مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، القاهرة، ع٢١، جزء٤، ١١- ٤٩.

- عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير. (٢٠٠٥). إعداد المعلم تنميته وتدريبه، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

- عطية، محسن على والهاشمى، عبد الرحمن. (٢٠٠٨). التربية العملية وتطبيقاتها فى إعداد معلم المستقبل، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- عطية، محمد عبد الرؤوف. (٢٠٠٥). الإعداد الثقافى لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر فى ضوء التحديات التى تواجه العالم الاسلامى، رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة الأزهر.

- العقيل، عبد الله عقيل. (٢٠٠٥). سياسة التعليم ونظامه فى المملكة العربية السعودية، المملكة العربية السعودية: الرياض، مكتبة الرشد.

- عمر، أحمد مختار. (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصرة، ط١، القاهرة، عالم الكتب.

- الغامدى، حمدان أحمد. (٢٠٠٣). تجربة كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية لتطوير خريجها فى ضوء حاجات المجتمع وطبيعة العصر، الملتقى العربى الثانى "المواصفات العالمية للجامعات"، فى الفترة من ٢٢- ٢٤ سبتمبر، صنعاء، الجمهورية العربية اليمنية.

- فتحى، شاكر وبدراوى، همام. (٢٠٠٣). التربية المقارنة، القاهرة، مجموعة النيل العربية.

- قادى، منال عمار. (٢٠٠٧). مدى توافق برنامج الإعداد التربوى مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق فى كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- المفرج، بدرية والمطيرى، عفاف وحمادة، محمد. (٢٠٠٧). الاتجاهات المعاصرة فى إعداد المعلم وتنميته مهنيا، وزارة التربية، الكويت، إدارة البحوث والتطوير التربوى، وحدة بحوث التجديد التربوى.
- المقاطي، وضحى. (٢٠١١). متطلبات الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الباحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم(١٤١٦هـ). وثيقة سياسة التعليم فى المملكة، الباب الرابع: الفصل الخامس، والباب الخامس: الفصل الرابع، اللجنة العليا لسياسة التعليم، الأمانة العامة.
- المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم (٢٠١٥). he. moe. gov. sa/ar/about/Institutions/Pages/academic accreditation. aspx , 17/11/2015
- المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم: دليل كلية التربية- جامعة القصيم، العام الجامعى ١٤٣٢/١٤٣٣هـ.
- ميالاريه، غاستون. (١٩٩٩). إعداد المعلمين، تعريب: فؤاد شاهين، ط٢، بيروت- لبنان، دار منشورات عويدات.
- النصار، صالح عبد العزيز. (٢٠٠٧). نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين، اللقاء السنوى الرابع عشر، الجمعية السعودية للعلوم التربوية

والنفسية (جستن)، في الفترة ٢٨- ١٤٢٨/٤/٢٩هـ الموافق ١٥- ٢٠٠٧/٥/١٦م.

- النمري، حنان. (٢٠٠٧). المقررات التربوية في برنامج إعداد المعلم لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى ومعايير الجودة الشاملة دراسة تقويمية وتصور مقترح. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع (١٢٦)، ١٣- ٩٤.
- الهسى، جمال حمدان. (٢٠١٢). واقع إعداد المعلم فى كليات التربية بجامعات قطاع غزة فى ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Bondy ,E. Ross D. (2005). Preparing for Inclusive Teaching , New York, Suny Press, 53.
- Celania, Elizabeth. (2004). A Study Of Iowa Second-Year Teacher’s Perception Of The Iowa Teaching Standards And Implementation Of The Iowa Teacher’s Quality Program, Dissertation Abstract International, 357
- Japan University Accreditation Association (2004). University Evaluation Standards (Evaluation by Certified Evaluation Agencies) , National Institution for Academic Degrees and University Evaluation, October,1-29.
- Mcullich, G. , Helsby,G. & Knight, p. (2000). The Polities of Professionalism Teacher and Curriculum, Wellington Hourse, London.
- Patricia Emmerich & Ney (2002). Evaluating the use of technology in a teacher preparation program: Perspectives of the future teacher. Ed. d. University of Cincinnati.
- The National Committee of Evaluation (2003). Livre of References , Handbook of Standards for Quality Management in French Higher Education Institutions , CNE, Paris , November.
- o Teacher Training Agency (2004). Qualifying Teacher , Handbook of Guidance, Port Land House, London, 6-56.
- Russell, Ranee (2009). A program evaluation of Cardinal Stritch university undergraduate teacher education program. Ph. D. Dissertation, Cardinal Stritch university.

درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لأداء معلم التربية البدنية بالمرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية المملكة العربية السعودية

إعـــداد

أ. د. عبد العزيز عبد الكريم المصطفى

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلي التعرف على درجة تطبيق معايير الجودة لأداء معلمي التربية البدنية بالمدارس الابتدائية بالمنطقة الشرقية، وكذلك الفروق التي تعزى لكل من سنوات الخبرة ومكان العمل. ولإجراء الدراسة تم توزيع استبانة معايير ضمان الجودة على عينة عشوائية من المعلمين (٧١ معلما) من العاملين بادارة التعليم بالمنطقة الشرقية بعد قياس الصدق والثبات.

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن معايير ضمان الجودة تراوحت ما بين درجة (كبير) إلي درجة (كبير جدا)، بينما تراوحت المؤشرات لكل معيار من معايير ضمان الجودة ما بين درجة (متوسط) إلي درجة (كبير جدا). كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمي عينة الدراسة في تطبيق معايير ضمان الجودة في دروس التربية البدنية تعزى لمتغير الخبرة، بينما لم يكن هناك دلالة احصائية لموقع المدينة\المدرسة. ويوصي الباحث بمزيد من الدراسات حول تطبيق معايير ضمان الجودة في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: معايير ضمان الجودة معلم التربية البدنية

The Dgree of Applying Qualtiy Assurarance Standards of the Physical Education Tearcher performance in the Eastern Province, Saudi Arabia

Prof. Dr. Abdulaziz Almustafa

Abstract

The present study aimed to identify the degree of implementation quality assurarance standards of the physical education tearcher performance in elementary schools, in Eastern Province as well as the differences attributs to the years of experience and place of city\school. To conduct the study , questionnaire of qualtiy assurarance standards were distributed to a random sample of teachers (71 teachers) after measuring the validity and reliability.

The results of the study showed that the quality assurance criteria ranging from degree (large) to the point (very large), while the indicators for each standard ranged from (average) to (very large)

The results also showed a significant differences between the teachers in the application of quality assurance standards due to the expertise, while there was no statistically significant for the place of the city\school. The researcher recommends further studies on the application of quality assurance standards in the educational process.

Key words: Quality Assuranc, Standards , Physical education , Teacher

مدخل:

المدرسة المؤسسة التعليمية المباشرة للطفل بعد الأسرة التي يمكن من خلالها تفعيل برامج الأنشطة الحركية والبدنية التنافسية والترويحية واللياقية، والموجهة تحت إشراف كادر تعليمي متخصص، يعمل على تنفيذ تلك البرامج وبث وتشجيع التدريب البدني الذي يهدف إلى إكساب التلاميذ المهارات الحركية، وتحسين مستوى اللياقة البدنية والصحية إنطلاقا من توصية كل من دائرة الصحة والخدمات الإنسانية الأمريكية، والمجلس الرئاسي الأمريكي للياقة البدنية والرياضة، بهدف تحسين أسلوب الحياة (المصطفى، ٢٠١٣م)؛ (Sturm & Datar, 2005).

تواجه التربية البدنية بصفة عامة تحديات متعددة ومتسارعة نتيجة للتغيرات الهائلة في المعارف والمعلومات، والتكنولوجيا ونظم الاتصال، والرياضية الاحترافية، وبالتالي فالرياضة المدرسية بوضعها وواقعها الحالي تمر بأزمة حقيقية باعتبارها جزء من الأزمة التي يمر بها التعليم كونها أكثر مجالات البرنامج التعليمي تأثيرا لما فرضته الظروف والتحديات وذلك من تواضع في الإمكانات والملاعب والأجهزة الرياضية، والمدارس المستأجرة، ونظرة الإدارة المدرسية للتربية البدنية بالصورة السلبية. وبالتالي تتطلب تلك التحديات مراجعة شاملة لمفهوم التربية البدنية في وزارة التعليم باعتبارها أحد أساليب الرعاية والحضانة للمواهب الرياضية واللياقية والصحية (المصطفى، ٢٠٠٠).

وعليه فإن ضمان الجودة مطلبا أساسيا بالنسبة لمعلم التربية البدنية، حيث تشير الكعبي (٢٠٠٤) إلي أن المعايير توفر لغة مشتركة وهدفا أساسيا يسعى إلي تحقيقه معلمي التربية البدنية، والإدارة وأولياء الأمور، حيث تساعد في توفير أسس واضحة ومحددة لتقويم مستوى أداء التلاميذ بصورة واضحة ومحددة، كما تحدد

مستوى الكفاية عند قيامه بأداء المهارات والخبرات التي نصت عليه تلك المعايير. ويضيف الخوالدة (٢٠٠٣) أن المعايير أنموذجا لمقارنة في عمليات التقويم، حيث يتم مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير ومن ثم تعديل الانحرافات ذات الدلالة وتصحيحها من خلال أفعال وخطوات تصحيحية، وتتم المقارنة بناء على التناسب بين الأداء والأهداف، مما يعني أن المعايير هي قياس التناسب بين الهدف والوسيلة.

ويلخص بانفيل (Banville, 2007) من أن ضمان الجودة هو هدف تسعى إلية المؤسسة التعليمية من أجل الاستغلال الأمثل للموارد، وتنظيم بيئة العمل، إضافة إلي تطوير معارف ووقدرات وخبرات المتعلم وذلك من خلال تطبيق معلم التربية البدنية معايير متطلبات ضمان الجودة أثناء تدريس دروس التربية التربية البدنية. حيث يعد المعلم أحد أهم تلك العناصر الداعمة للمؤسسة التعليمية لما له تأثير تربوي فعال ومباشر على حياة التلاميذ. وقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة تطبيق معايير ضمان الجودة من قبل معلمي التربية البدنية بالمنطقة الشرقية، حيث تعد الدراسة الأولى من وجهة (نظر الباحث).

مشكلة الدراسة وأهميتها:

إنطلاقا من أهمية إعداد معلم التربية البدنية فقد اهتمت الوزارة ببرامج إعداد المعلمين ضمن معايير الجودة وتأهيلهم بما ينسجم وحاجة التلاميذ إلي تلك المعاراف والخبرات والمهارات البدنية واللياقية والحركية. كما اهتمت وزارة التعليم بخطة مناهج التربية البدنية للمرحلة الابتدائية باعتبارها من أهم مراحل التعليم وأخطرها، فالتلميذ في هذه المرحلة العمرية يتميز بخصائص النمو الجسمي والعقلي والصحي، كما يتميز أيضا بخصائص اجتماعية وانفعالية كالرغبة في اكتساب الأصدقاء وكذلك الشعور بالفوز والهزيمة، والروح الرياضية. كما أعدت الوزارة أيضا خطة منهج التربية البدنية بما يتناسب وخصائص وسمات واحتياجات ورغبات تلاميذ هذه

المرحلة بغرض تحقيق تنمية اللياقة البدنية والصحية، وصيانة الجسم من التشوهات القوامية الذي يعد من أهم أهداف التربية البدنية الأساسية في المرحلة الابتدائية (المصطفى، ٢٠٠٠).

وتتضح أهمية الدراسة الحالية في نشر ثقافة معايير ضمان الجودة بين متخصصي ومعلمي التربية البدنية. حيث أن هناك ندرة من الدراسات الخليجية و العربية من (وجهة نظر الباحث) طبقت معايير ضمان الجودة على المعلمين أثناء تدريس دروس التربية البدنية. وفي المقابل تسعى مؤسسات التعليم إلي تحقيق ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جميع مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها وذلك بهدف جودة المخرج.

وتستمد مشكلة الدراسة الحالية أهميتها من خلال تناولها موضوعا معاصرا يتمثل في تطبيق المعلمين معايير ضمان الجودة في دروس التربية البدنية للمرحلة الابتدائية. ونتيجة للتطور الذي صاحب مهنة التربية البدنية فقد سعت الوزارة – ممثلة في مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام – إلي تطوير معايير مهنية لتحديد ما يفترض أن يتمكن منه المعلم ليكون قادرا على التدريس في مراحل التعليم العام بكفاءة (المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي). لذا جاءت فكرة الدراسة الحالية بهدف معرفة درجة تطبيق المعلمين معايير ضمان الجودة خلال دروس التربية البدنية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية.

أهداف البحث: التعرف على:

١. درجة تطبيق معلم التربية البدنية معايير ضمان الجودة في درس التربية البدنية

٢. الفروق في درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في درس التربية البدنية التي تعزى لكل من سنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية.

تساؤلات الدراسة:

١- ما درجة تطبيق معلم التربية البدنية معايير ضمان الجودة في درس التربية البدنية ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في درس التربية البدنية تعزى لكل من سنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية؟

مصطلحات الدراسة:

يعرف مكبراين وبراندت(McBrien & Brandt, 1997) المعايير بأنها "ذلك البيان الذي يخبرنا ماذا عن الطلاب أن يعرفوه ويكونوا قادرين على فعله".

ويعرف الباحث المعايير إجرائيا:

تطبيق المعلمين لجميع المؤشرات الممثلة لكل معيار من معايير ضمان متطلبات الجودة، بهدف تعميمها في دروس التربية البدنية.

ضمان الجودة إجرائيا:

نظام متكامل يستند إلي أسس ومعايير أداء محددة متصلة بمؤشرات أدائية تعكس نجاح المعلم في تطبيق معايير الجودة بدرجة عالية بهدف الارتقاء بمخرجات التعليم.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي المسحي لملائمته طبيعة موضوع الدراسة

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة عشوائية (٧١ معلما) من معلمي التربية البدنية بالمرحلة الإبتدائية بالمنطقة الشرقية من مدن ومحافظات الشرقية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ. وقد تم اختيار المدارس بناء على التوزيع الجغرافي لمكاتب إدارة التربية والتعليم. وقد تم توزيع ١٨٠ استمارة، وقد أعيدت ١٢٣ استمارة، وتم استبعاد ٥٢ استمارة وذلك لعدم استيفاء الشروط.

الجدول رقم (١)

عينة الدراسة حسب المنطقة|المدينة والعدد والنسبة المئوية

رقم	المدينة	العدد	٪
١.	الدمام	٢٢	١٥,٦٣
٢.	الخبر	٨	٢٥
٣.	القطيف	٢١	١٥,٦٣
٤.	سيهات	٧	١٢,٥
٥.	صفوى ورأس تنورة	٩	٣,١٣
٦.	الجبيل	٤	
المجموع		٧١	١٠٠

يوضح الجدول رقم (١) أعداد معلمي التربية البدنية المشاركين في الدراسة حسب المنطقة ومدن، وكذلك النسب المئوية لكلا منها.

جدول رقم (٢)

سنوات الخبرة وأعداد المعلمين والنسبة المئوية (ن=٧١ معلما)

م	سنوات التدريس	أعداد المعلمين	٪
١.	من سنة وأقل من ٥ سنوات	١١	١٥,٤٩
٢.	من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات	١٩	٢٦,٧٦
٣.	من ١٠ سنوات واقل من ١٥ سنة	١٩	٢٦,٧٦
٤.	من ١٥ سنة واكثر	٢٢	٣٠,٩٩
٥.		٧١	٪١٠٠

يوضح الجدول رقم (٢) أعداد المعلمين حسب سنوات الخبرة في التدريس، وكذلك النسب المئوية لكل فترة زمنية، حيث يتضح أن النسبة المئوية لعدد سنوات التدريس تتراوح ما بين (١٥,٤٩- ٣٠,٩٩).

أداة الدراسة:

تم تطبيق قائمة المعايير والمؤشرات لتقييم أداء معلم التربية البدنية في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم الذي أعدته ايمان رمضان (٢٠١٢م)، وقدمته في المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، وتتكون القائمة من (١١ معيارا). ويتضمن كل معيار مجموعة من المؤشرات. وقد استخدم مقياس مكون من ٥ خيارات (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة). ، ويتم منح الدرجات بالنسبة للعبارات الإيجابية كما يلي: (٥ – ٤ – ٣ – ٢ - ١). ويتم جمع الدرجات لكل معيار على حدة، ويتكون قائمة المعايير والمؤشرات كالتالي:

١- **المعيار الأول:** التمكن من المادة العلمية (يلم المعلم بالمحتوى والأنشطة والمفاهيم المرتبطة بتعلم المهارات الحركية)، ويتضمن المعيار ١٢ مؤشرات.

٢- **المعيار الثاني:** دعم المتعلم (يدعم المعلم نمو التلاميذ بدنيا ومهاريا ومعرفيا ووجدانيا)، ويتضمن المعيار ٥ مؤشرات.

٣- **المعيار الثالث:** مراعاة الفروق الفردية (مراعاة أوجه التباين بين التلاميذ في مواقف التعلم المختلفة)، ويتضمن المعيار ٤ مؤشرات.

٤- **المعيار الرابع:** الإدارة والحافز (يستخدم طرق الإدارة لخلق مناخ تعليمي آمن يشجع ويحفز التلاميذ على التفاعل الإيجابي والمشاركة الفعالة في التعلم)، ويتضمن المعيار ٥ مؤشرات.

٥- **المعيار الخامس:** الاتصال الفعال (يستخدم مهارات الاتصال الفعال اللفظي وغير اللفظي بهدف تحسين مستوى التعلم والمشاركة الايجابية)، ويتضمن المعيار ٦ مؤشرات.

٦- **المعيار السادس:** التخطيط (يخطط ويطبق مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعلم الملائمة لتنمية التلاميذ رياضيا)، ويتضمن المعيار ٧ مؤشرات.

٧- **المعيار السابع:** التقويم (يستخدم أساليب التقويم المتنوعة في تنمية وتطوير ذاته والتلاميذ)، ويتضمن المعيار ٨ مؤشرات.

٨- **المعيار الثامن:** تكنولوجيا التعليم والتعلم (يستخدم تكنولوجيا التعليم لتحسين عملية التعلم وتطوير قدراته على الابداع المهني)، ويتضمن المعيار ٣ مؤشرات.

٩- **المعيار التاسع:** المشاركة المجتمعية (يشجع العلاقات بين الزملاء وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع بهدف دعم التلاميذ)، ويتضمن المعيار ٥ مؤشرات.

١٠- **المعيار العاشر:** التنمية المستدامة (يظهر المسئولية تجاه تطوره من خلال البحث عن فرص التعلم والنمو المهني)، ويتضمن المعيار ٩ مؤشرات.

١١- **المعيار الحادي عشر:** أخلاقيات المهنة (يحافظ على معايير مهنية مستمدة من المبادئ الاخلاقية والقانونية)، ويتضمن المعيار ١١ مؤشر.

وقد أعتمد درجات التقييم على المؤشرات، والدرجة الكلية للمعايير وفق المعيار التالي:

- صفر إلي ١,٤٩ (قليل جدا)
- ١,٥ إلي ٢,٤٩ (قليل)
- ٢,٥٠ إلي ٣,٤٩ (متوسط)
- ٣,٥٠ إلي ٤,٤٩ (كبير)
- ٤,٥٠ ألي ٥,٠٠ (كبير جدا)

صدق وثبات استبانة معايير ضمان متطلبات الجودة في البيئة السعودية:

اعتمد الباحث على صدق التجانس الداخلي للاستبانه (Internal Consistency) بين عبارات الاستبانة فقد تم حساب مصفوفة الارتباط بين المعايير. والجدول رقم (٣) يوضح قيم معامل ارتباط الاتساق بين درجة كل فقرة ودرجات جميع فقرات المقياس. كما تم حساب معاملات الارتباط بين معايير الاستبانة بعضها ببعض، ومجموع محاور الاختبار، والجدول رقم (٣) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين معايير الاختبار التي تراوحت نتائجها بين (٠. ٧٠- ٠. ٩٧) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠. ٠٥). وهي نتائج صدق جيدة، وأن معايير متطلبات الجودة الأحدى عشر متسقة.

الجدول رقم (٣)

مصفوفة معاملات الارتباط بين معايير متطلبات الجودة

م	معايير متطلبات الجودة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
١.	التمكن من المادة العلمية	–	٠.٨٧	٠.٧٧	٠.٧٥	٠.٧٩	٠.٧٧	٠.٧٩	٠.٧١	٠.٧٨	٠.٨٧	٠.٧٧
٢.	دعم المتعلم		–	٠.٨٧	٠.٩٧	٠.٨٧	٠.٨٧	٠.٨٠	٠.٨٧	٠.٩٧	٠.٨٧	٠.٧٨
٣.	مراعاة الفروق الفردية			–	٠.٧٧	٠.٨٩	٠.٨١	٠.٧٨	٠.٧٥	٠.٧٦	٠.٨٣	٠.٧٩
٤.	الإدارة والحافز				–	٠.٧٨	٠.٧٥	٠.٨٧	٠.٧٧	٠.٩١	٠.٩٢	٠.٨٧
٥.	الاتصال الفعال					–	٠.٧٧	٠.٧٧	٠.٨٧	٠.٨١	٠.٨٧	٠.٨١
٦.	التخطيط						–	٠.٧٤	٠.٧٧	٠.٨٧	٠.٧٩	٠.٧٦
٧.	التقويم							–	٠.٧٧	٠.٧٠	٠.٨٨	٠.٨٠
٨.	تكنولوجيا التعليم والتعلم								–	٠.٧٧	٠.٨٣	٠.٨٧
٩.	المشاركة المجتمعية									–	٠.٩١	٠.٧٩
١٠	التنمية المستدامة										–	٠.٨٥
١١	أخلاقيات المهنة											–

كما تم حساب معاملات الثبات بإجراء اختبار معامل كرونباخ – ألفا كمؤشر للاتساق الداخلي لكل معيار من معاييرمتطلبات ضمان الجودة وللمعايير ككل. وقد دلت النتائج على تمتع المعايير بمعامل ثبات (٠. ٨٥)، وبالنسبة لمعاملات ثبات المحاور، فقد تراوحت ما بين (٠. ٧٧- ٠. ٩٩) وهو معاملات ثبات مرتفعة (انظر جدول ٤).

جدول (٤)

معامل (كرونباخ ألفا) مؤشر الثبات لكل معيار من ضمان الجودة والمعايير ككل

م	محاور الدراسة	عدد فقرات البنود	معامل كرونباخ- ألفا
١.	المعيار الأول: التمكن من المادة العلمية	١٢	٠. ٩٩
٢.	المعيار الثاني: دعم المتعلم	٥	٠. ٨١
٣.	المعيار الثالث: مراعاة الفروق الفردية	٤	٠. ٩٣
٤.	المعيار الرابع: الإدارة والحافز	٥	٠. ٧٨
٥.	المعيار الخامس: الاتصال الفعال	١٢	٠. ٨٠
٦.	المعيار السادس: التخطيط	٧	٠. ٧٨
٧.	المعيار السابع: التقويم	٨	٠. ٨٨
٨.	المعيار الثامن: تكنولوجيا التعليم والتعلم	٣	٠. ٨٧
٩.	المعيار التاسع: المشاركة المجتمعية	٥	٠. ٨٧
١٠.	المعيار العاشر: التنمية المستدامة	٩	٠. ٧٧
١١.	المعيار الحادي عشر: أخلاقيات المهنة	١١	٠. ٨١
	المقياس ككل	٧٥	٠. ٨٥

النتائج والمناقشة:

للإجابة على التساؤل الأول ما درجة تطبيق معلم التربية البدنية معايير الجودة في درس التربية البدنية؟ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي تقيس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لدى معلمي التربية البدنية ، كما هو مبين في الجدول رقم (٥).

جدول (٥)

معاييرضمان الجودة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية ودرجة التطبيق ورتبة المعيار لدى عينة الدراسة (ن=٧١)

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهميةالنسبية٪	درجة التطبيق	رتبة المعيار
١.	المعيار الأول: التمكن من المادة العلمية	٦٩.٤.	٩٨.٠	٨.٩٣	كبير جدا	1
٢.	المعيار الثاني: دعم المتعلم	٦٠.٤	٠٦.١	٩٢	كبير جدا	٢
٣.	المعيار الثالث: مراعاة الفروق الفردية	٥١.٤	٠٤.١	٢.٩٠	كبير جدا	٣
٤.	المعيار الثامن: تكنولوجيا التعليم والتعلم	٣٥.٤	١١.١	٨٧	كبير	٤
٥.	المعيار الخامس: الاتصال الفعال	٣٠.٤	٠٨.١	٨٦	كبير	٥

٦.	المعيار التاسع: المشاركة المجتمعية	١٥ .٤	٣٥ .١	٨٣	كبير	٦
٧.	المعيار السابع: التقويم	١١ .٤	٠٦ .١	٢ .٨٢	كبير	٧
٨.	المعيار الحادي عشر: أخلاقيات المهنة	٠٩ .٤	٤٠ .١	٨ .٨١	كبير	٨
٩.	المعيار العاشر: التنمية المستدامة	٥٥ .٣	٤٥ .١	٧١	كبير	٩
١٠.	المعيار السادس: التخطيط	٥١ .٣	٦٧ .١	٢ .٧٠	كبير	١٠
١١.	المعيار الرابع: الإدارة والحافز	٥٠ .٣	٨٦ .١	٧٠	كبير	١١
متوسط عام المعايير ككل		١٢ .٤	٢٦ .١	٤٧ .٨٢		

يبين الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية قد تراوحت ما بين (٣ فما فوق)، بمتوسط عام (٤,١٢) وانحراف معياري (١,٢٦)، وذلك بين درجة تطبيق (كبير إلي كبير جدا)، وهذا يعني أن جميع معايير ضمان الجودة تشكل هاجسا مهما لجميع معلمي التربية البدنية. كما أنها تعكس واقعية تلك المعايير وأهميتها بالنسبة للمعلمين وإدراكهم لمسئولياتهم تجاه مهنة التدريس بالرغم من اختلاف سنوات خبراتهم التدريسية وكذلك مكان العمل.

كما يوضح جدول رقم (٥) أيضا ترتيب معايير ضمان الجودة تبعا لدرجة التطبيق، حيث احتل المعيار الأول: التمكن من المادة التعليمية أعلى درجة بمتوسط حسابي (٤. ٦٩ كبير جدا) وانحراف معياري (٠,٩٨)، واحتل معيار دعم المتعلم

المركـز الثـاني بمتوسـط حسابي (٤. ٦٠ كـبير جـدا)، وانحـراف معيـاري (١,٠٦)، بينمـا أحتـل معيـار مراعـاة الفـروق الفرديـة المركـز الثالـث بمتوسـط حسابي (٤. ٥١ كبير جدا)، وانحراف معياري (١,٠٦). بينما أحتلت بقية المعايير درجة (كبير). وقد تتفق تلك النتائج خصوصا ما يتعلق بالمعـايير الـتي حصلت علـى درجـة منخفضة وهـي (٤، ٦، ١٠) مـع دراسـة بانفيـل (Banville, 2007) حـول تقيـيم أداء المعلـم، حيـث أظهـرت الدراسـة أن المعيـارين "الادارة والحـافز" و "التخطـيط" بحاجـة إلـي توضـيح أكبر خصوصا للمعلم المبتدىء.

ولتكملة إجابة التساؤل الأول فقد تم فصل كل معيـار علـى حدة وذلـك مـن أجـل توضـيح وجهـة نظـر معلمـي التربيـة البدنيـة حـول مؤشـرات كـل معيـار، وهـي كالتالي:

المعيار الأول: التمكن من المـادة العلميـة (يلـم المعلـم بـالمحتوى والأنـشطة والمفـاهيم المرتبطة بتعلم المهارات الحركية).

يـبين الجـدول (٦) المعيـار الأول، حيـث أحتلـت المؤشـرات " يتعـرف عناصـر المهـارات الحركيـة" و " يـربط بـين المهـارات الحركيـة في سلاسـل ملائمـة بهـدف تحسين عملية التعلم" و " يشرح المفاهيم والاستراتيجيات المرتبطة بالأنشطة الرياضية مثل اللياقة البدنية- عناصرها البدنية والنفسية" درجة تطبيق (كبير جدا). بينمـا أحتلت بقية المؤشرات درجة تطبيق (كبير).

الجدول رقم (٦)

درجة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيب مؤشرات معيار التمكن من المادة العلمي

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق	رتبة المؤشر
١.	يتعرف عناصر المهارات الحركية	٤,٧١	٠,٨٥	٩٤,٢	كبيرجدا	١
٢.	يربط بين المهارات الحركية في سلاسل ملائمة بهدف تحسين عملية التعلم	٤,٦٢	٠,٩٩	٩٢,٤	كبيرجدا	٢
٣.	يؤدي المهارات الحركية بصورة جيدة في الأنشطة الرياضية المختلفة	٤,٣٣	٠,٧٩	٨٦,٦	كبير	٦
٤.	يشرح المفاهيم والاستراتيجيات المرتبطة بالأنشطة الرياضية مثل اللياقة البدنية- عناصرها البدنية والنفسية.	٤,٥٠	١,٠١	٩٠	كبيرجدا	٣
٥.	يطبق أسس العلوم البيولوجية مثل التشريح والفسيولوجيا	٤,٢٣	٠,٨٧	٨٤,٦	كبير	٧

٦.	يوظف المفاهيم المعرفية مثل التعلم الحركي وعلم النفسي الرياضي	٤,٤٧	٠,٧٧	٨٩,٤	كبير	٤
٧.	يحلل بنية المادة العلمية للتربية البدنية بجوانبها المختلفة	٤,٤٤	١,٠٩	٨٨,٨	كبير	٥
٨.	يختار النموذج المنهجي الأكثر ملائمة لمجاراة احتياجات التلاميذ والمتغيرات المختلفة مثل (الامكانات والمناخ)	٤,٠٣	١,١٤	٨٦	كبير	١١
٩.	يوظف محتوى المادة في التربية البدنية لتنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ	٤,١٠	١,٠٩	٨٢	كبير	٩
١٠.	يربط بين مفاهيم التربية البدنية والمواد الدراسية الأخرى	٤,٠٧	١,٠٧	٨١,٤	كبير	١٠
١١.	يوظف التفكير الناقد في قضايا النشاط الرياضي من خلال التحليل الشفهي والكتابي	٣,٩٥	٠١.١	٧٩	كبير	١٢

.١٢	يظهر فهمه لقوانين الألعاب والنظريات المرتبطة بممارسة النشاط الرياضي	٤,٢٠	٢١ .١	٨٤	كبير	٨
متوسط درجة المعيار		٤,٣٠	٠,٩٩			

ثانيا : المعيار الثاني : دعم المتعلم (يدعم المعلم نمو التلاميذ بدنيا ومهاريا ومعرفيا ووجدانيا)

يبين الجدول (٧) المعيار الثاني، حيث أحتل المؤشرات " يشجع التلاميذ على المشاركة والتنافس في الأنشطة الرياضية (درس التربية البدنية - النشاط الداخلي – النشاط الخارجي)" بالترتيب الأول وبدرجة تطبيق (كبير جدا). بينما أحتلت بقية المؤشرات درجة تطبيق (كبير).

جدول رقم (٧)

درجة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيب مؤثرات معيار دعم المتعلم

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق	رتبة المؤشر
١	يصمم الدرس بما يحقق حاجة التلميذ في المجال النفسي والاجتماعي والحركي	٣,٧٩	١,٠٥	٧٥,٨	كبير	٥
٢	يصمم خبرات تعلم وتطبيقات ملائمة اعتمادا على مستوى التلميذ والمهارات الحركية	٤,٢٢	١,١٩	٨٤,٤	كبير	٢

٣	يستخدم الأساليب المناسبة لتوفير مناخ تعلمي يثير دافعية التلاميذ	٤,١٥	٠,٧٩	٨٣	كبير	٣
٤	يشجع التلاميذ على المشاركة والتنافس في الأنشطة الرياضية (درس التربية البدنية - النشاط الداخلي – النشاط الخارجي)	٤,٥٠	٠,٩١	٩٠	كبيرجدا	١
٥	يدعم مبدأ القيادة والتبعية لدى التلاميذ أثناء ممارسة النشاط البدني	٤,٠٤	١,١٧	٨٠,٨	كبير	٤
	متوسط درجة المعيار	**4,14**	١,٠٢			

ثالثا : المعيار الثالث : مراعاة الفروق الفردية (مراعاة أوجه التباين بين التلاميذ في مواقف التعلم المختلفة).

يبين الجدول (٨) المعيار الثالث، حيث أحتل المؤشر " يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في اختياره استراتيجيات التعليم والتعلم وتوزيع الأدوار " بالترتيب الأول وبدرجة تطبيق (كبير جدا). بينما أحتلت بقية المؤشرات درجة تطبيق (كبير).

جدول رقم (٨)

درجة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيب مؤشرات معيار مراعاة الفروق الفردية

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق	رتبة المؤشر
١	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في اختياره استراتيجيات التعليم والتعلم وتوزيع الأدوار	٤،٥١	٠،٩١	٩٠،٢	كبير جدا	١
٢	يصمم وينفذ دروس التربية البدنية بما يلائم احتياجات التلاميذ والخبرات السابقة وأسلوب التعلم.	٤،٤٢	٠،٩٩	٨٨،٤	كبير	٢
٣	يستخدم الأساليب المناسبة لتوفير مناخ تعلمي يثير دافعية التلاميذ	٤،٠٥	١،٠٩	٨١	كبير	٤
٤	يقوم سلوكيات التلاميذ المرتبطة المرتبطة بالعدل والمساواة وحثهم على استخدام اللغة المناسبة في الحوار	٤،٢٠	١،٠١	٨٤	كبير	٣
	متوسط درجة المعيار	٤،٣٠	١،٠٠			

رابعا : المعيار الرابع : الإدارة والحافز (يستخدم طرق الإدارة لخلق مناخ تعليمي آمن يشجع ويحفز التلاميذ على التفاعل الإيجابي والمشاركة الفعالة في التعلم)

يبين الجدول (٩) المعيار الرابع، حيث أحتل المؤشر " يدير الوقت المتاح للتعلم بما يحقق فعاليته ويحد من هدر الوقت " بالترتيب الأول وبدرجة تطبيق (كبير جدا). بينما أحتلت بقية المؤشرات درجة تطبيق (متوسط).

جدول رقم (٩)

درجة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيب مؤشرات معيارالإدارة والحافز

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق	رتبة المؤشر
١.	يستخدم الإجراءات الإدارية المناسبة لخلق خبرات تعلم سلسة ومؤثرة للتلاميذ أثناء تنفيذ دروسه	٣,١٧	١,٩٥	٦٣,٤	متوسط	٤
٢.	يدير مصادر توفر خبرات تعلم فعالة وعادلة مثل (التلاميذ – الأجهزة – الأدوات – المساحة)	٣,٤٢	١,٨٩	٦٨,٨	متوسط	٢
٣.	يستخدم مجموعة متنوعة من التطبيقات التنموية بهدف تشجيع التلاميذ لممارسة الأنشطة الرياضية مثل (تنوع المحتوى – وترتيب التعليمات واستخدام حوافز وجوائز ملائمة)	٣,٢٥	١,٩٩	٦٥	متوسط	٣

٤.	يدير الوقت المتاح للتعلم بما يحقق فعاليته ويحد من هدر الوقت	٤,٥٥	١,٠١	٩١	كبير جدا	١
٥.	يضع خطة لإدارة السلوك الفعال وتشجيع السلوكيات الإيجابية والتأكيد عليها ومكافآتها لتوفير مناخ فعال للتعلم.	٣,١٠	٢,٠١	٦٣,٤	متوسط	٥
متوسط درجة المعيار		٣,٩٩	١,٧٧			

خامسا : المعيار الخامس : الاتصال الفعال (يستخدم مهارات الاتصال الفعال اللفظي وغير اللفظي بهدف تحسين مستوى التعلم والمشاركة الايجابية)

يبين الجدول (١٠) المعيار الخامس، حيث أحتل المؤشر " يحرص على إظهار الاهتمام والود تجاه جميع التلاميذ دون استثناءات " و " يعرض نماذج مميزة من التلاميذ لإثارة الدافعية والمنافسة في المهارات الأساسية للألعاب الرياضية" على التوالي بالترتيب الأول والثاني وبدرجة تطبيق (كبير جدا). وأحتل المؤشر الأولى درجة تطبيق (كبير)، بينما أحتلت بقية المؤشرات درجة تطبيق (متوسط).

جدول رقم (١٠)

درجة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيب مؤشرات معيار الاتصال الفعال

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق	رتبة المؤشر
١.	يستخدم مهارات الاتصال الفعال مع التلاميذ كالتغذية الراجعة، واللغة المناسبة للمرحلة العمرية	٣,٧٩	١,٨٥	٧٥,٨	كبير	٣
٢.	يتفاعل مع المعلومات التدريسية بطرق متعددة مثل لوحة الاعلانات والانترنت.	٣,٣٢	١,٩٩	٦٦,٤	متوسط	٦
٣.	يحرص على إظهار الاهتمام والود تجاه جميع التلاميذ دون استثناءات	٤,٥٥	٠,٧٩	٩١	كبير جدا	١
٤.	يطبق استراتيجيات تهدف إلي تحسين الاتصال بين التلاميذ وبعضهم داخل الملعب	٣,٤٠	٢,٠١	٦٨	متوسط	٥
٥.	يعرض نماذج مميزة من التلاميذ لإثارة الدافعية والمنافسة في المهارات	٤,٥٠	٠,٨٧	٩٠	كبير جدا	٢

	الأساسية للألعاب الرياضية					
.٦	يمتلك حصيلة من التعليمات والصيغ المباشرة والغير مباشرة لتسهيل عملية التعلم (يسأل أسئلة – التفكير الناقد).	٣,٤٧	٢,٠٧	٦٩,٤	متوسط	٤
	متوسط درجة المعيار	٣,٨٣	١,٦٠			

سادسا : المعيار السادس : التخطيط (يخطط ويطبق مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعلم الملائمة لتنمية التلاميذ رياضيا).

يبين الجدول (١١) المعيار السادس، حيث أحتل المؤشر " يصمم ويطبق خبرات تعلم آمنه وملائمة تعتمد على مباديء التدريس الفعال ومشاركة التلاميذ " و " يوفر خبرات تعلم تعطي الفرصة للتلاميذ لتكامل المعارف والمعلومات " على التوالي بالترتيب الأول والثاني وبدرجة تطبيق (كبير جدا). وأحتلت المؤشرات (١ ، ٥ ، ٦) درجة تطبيق (كبير)، بينما أحتلت المؤشرات (٢ ، ٧) درجة تطبيق (متوسط).

جدول رقم (١١)

درجة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيب مؤشرات معيارالتخطيط

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق	رتبة المؤشر
١	يتمكن من صياغة أهداف البرنامج والدروس الملائمة لتحقيق نواتج التعلم.	٤,١٩	١,٠٥	٨٣,٨	كبير	٤
٢	يضع خططا قصيرة وطويلة الأجل في ضوء أهداف المنهج وأهداف الدرس واحتياجات التلاميذ	٣,٣٢	٠,٩٩	٦٦,٤	متوسط	٧
٣	يصمم ويطبق خبرات تعلم آمنه وملائمة تعتمد على مباديء التدريس الفعال ومشاركة التلاميذ	٤,٥٥	٠,٧٩	٩١	كبير جدا	١
٤	يوفر خبرات تعلم تعطي الفرصة للتلاميذ لتكامل المعارف والمعلومات	٤,٥٠	١,٠١	٩٠	كبير جدا	٢
٥	يختار ادوات ومصادر تعلم دقيقة وشاملة ومفيدة ملائمة لتنفيذ المنهج	٤,١٠	٠,٨٧	٨٢	كبير	٥
٦	يستخدم التفسير والشرح الفعال للربط بين مباديء النشاط	٤,٢٧	٠,٧٧	٨٥,٤	كبير	٣

	الرياضي وخبرات التلميذ					
٧	يشرك التلاميذ في تخطيط دروس وأنشطة التربية البدنية	٣,٤٤	١,٠٩	٦٨,٨	متوسط	٦
	متوسط درجة المعيار	٤,٠٥	٠,٩٨			

سابعا : المعيار السابع : التقويم (يستخدم أساليب التقويم المتنوعة في تنمية وتطوير ذاته والتلاميذ)

يبين الجدول (١٢) المعيار السابع، حيث أحتلت المؤشرات (١، ٢، ٣، ٤، ٨) درجة تطبيق (كبير)، بينما أحتلت المؤشرات (٥، ٦، ٧) درجة تطبيق (متوسط).

جدول رقم (١٢)

درجة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيب مؤثرات معيار التقويم

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق	رتبة المؤشر
١	يعرف أساليب التقويم المختلفة (معرفي، حركي، نفسي) ومدى ملائمتها للهدف وصلاحيتها	٣,٧٩	١,٩٥	٧٥,٨	كبير	٤
٢	يطبق أساليب التقويم المناسبة والتي مع فلسفة البرنامج ومحتواه وطرق التدريس وخبرات التعلم	٣,٦٢	١,٩٩	٧٢,٤	كبير	٥
٣	يعطي التغذية الراجعة ويخطر المعنيين بمدى تقدم التلاميذ (رسميا وشفهيا)	٤,٢٥	١,٠٩	٨٥	كبير	١

٤	يحرص على مشاركة التلاميذ في عملية التقويم من خلال التقويم الذاتي وتقويم الأقران.	٤,٠٥	١,٠١	٨١	كبير	٣
٥	يستخدم نتائج التقويم كمرشد لمراجعة البرنامج وإعطاء قرارات تدريسية ومنهجية.	٣,٤٥	١,٨٧	٦٩	متوسط	٧
٦	يصمم أدوات التقويم الذاتي بمشاركة التلاميذ والزملاء والإدارة	٣,٤٧	١,٧٧	٦٩,٤	متوسط	٦
٧	يستخدم أساليب وأدوات مختلفه لتقويم أدائه.	٣,٤٤	١,٠٩	٦٨,٨	متوسط	٨
٨	يعدل المعلم من أرائه التدريسية في ضوء نتائج التقويم الذاتي وتقويم التلاميذ.	٤,١٣	١,١٤	٨٢,٦	كبير	٢
متوسط درجة المعيار		٣,٧٨	١,٤٩			

ثامنا : المعيار الثامن : تكنولوجيا التعليم والتعلم (يستخدم تكنولوجيا التعليم لتحسين عملية التعلم وتطوير قدراته على الابداع المهني)

يبين الجدول (١٣) المعيار الثامن، حيث أحتل المؤشر رقم (٣) درجة تطبيق (كبير). وأحتلت المؤشرات (١ ، ٢) درجة تطبيق (متوسط).

جدول رقم (١٣)

درجة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيب مؤشرات معيار تكنولوجيا التعليم والتعلم

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق	رتبة المؤشر
١	يتعرف أهم التقنيات الحديثة وتطبيقاتها في مجال التربية البدنية والرياضة	٣,٣٩	١,٠٥	٦٧,٨	متوسط	٣
٢	يوظف أنواعا عديدة من تكنولوجيا التعليم والتعلم في تصميم وتطبيق أنشطة التعلم الرياضية	٣,٤٢	١,٩٩	٦٨,٤	متوسط	٢
٣	يحرص على استخدام تقنيات علمية ملائمة عند البحث والاستقصاء وتحليل بيانات دروس وأنشطة التربية البدنية	٣,٥٥	١,٧٩	٧١	كبير	١
متوسط درجة المعيار		٣,٤٥	١,٦١			

تاسعا : المعيار التاسع : المشاركة المجتمعية (يشجع العلاقات بين الزملاء وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع بهدف دعم التلاميذ)

يبين الجدول (١٤) المعيار التاسع، حيث أحتل المؤشر " يؤسس علاقات فعالة مع أولياء الأمور وزملاء المدرسة بهدف دعم نمو التلاميذ " الترتيب الأول وبدرجة تطبيق (كبير جدا). وأحتلت المؤشرات (١، ٢، ٣، ٥) درجة تطبيق (كبير).

جدول رقم (١٤)

درجة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيب مؤشرات معيار المشاركة المجتمعية

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق	رتبة المؤشر
١	يفهم كيفية تأثر العلاقات الثقافية والاجتماعية بين أولياء الأمور والمدرسة والمجتمع في تحسين التعلم ومشاركة التلاميذ في الأنشطة الرياضية	٤,١٩	١,٠٥	٨٣,٨	كبير	٣
٢	يشارك بفعالية في مجتمع التربية الرياضية المهني (الأندية – الاتحادات – مراكز الشباب) بالإضافة إلي مجال التعليم	٤,٠٢	٠,٩٩	٨٠,٤	كبير	٥
٣	يستثمر المصادر المجتمعية المتاحة لتحسين فرص وإمكانات التربية البدنية بالمدرسية	٤,٣٥	٠,٧٩	٨٧	كبير	٢

٤	يؤسس علاقات فعالة مع أولياء الأمور وزملاء المدرسة بهدف دعم نمو التلاميذ	٤,٥٠	١,٠١	٩٠	كبير جدا	١
٥	يستخدم خططا تهدف إلي إتاحة فرص عديدة للتعاون بين المدرسة والتعاون الخارجي لزيادة قاعدة ممارسة النشاط الرياضي	٤,١٠	٠,٨٧	٨٢	كبير	٤
	متوسط درجة المعيار	٤,٢٣	٠,٩٤			

عاشر: المعيار العاشر: التنمية المستدامة (يظهر المسئولية تجاه تطوره من خلال البحث عن فرص التعلم والنمو المهني)

يبين الجدول (١٥) المعيار العاشر، حيث أحتل المؤشر " يتعرف على احتياجاته المهنية ويعمل على تحسين أدائه وفقا لهذه الاحتياجات " الترتيب الأول وبدرجة تطبيق (كبير جدا). وأحتلت المؤشرات (٢، ٣، ، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨) درجة تطبيق (كبير)، بينما أحتل المؤشر رقم (٩) درجة تطبيق (متوسط).

جدول رقم (١٥)

درجة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب للمعيار العاشر التنمية المستدامة

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق	رتبة المؤشر
١	يتعرف على احتياجاته المهنية ويعمل على تحسين أدائه وفقا لهذه الاحتياجات	٤,٥١	١,٠٥	٩٠,٢	كبير جدا	١

٢	يحرص على حضور دورات تدريبية متنوعة بانتظام لتحسين أدائه في العملية التعليمية	٣,٨٨	١,٩٩	٧٧,٦	كبير	٧
٣	يتابع الاتجاهات والاستراتيجيات التربوية الحديثة في التربية البدنية والرياضة ويستفيد منها في تخصصه	٤,٢٥	١,١٩	٨٥	كبير	٣
٤	يحرص على تنمية معلوماته في مجالات علمية وثقافية عامة بهدف الاستفادة منها في مجال التربية البدنية	٤,١٠	١,٤١	٨٢	كبير	٤
٥	يقدم نموذجا مهنيا وقياديا يحتدى به في مجال التربية البدنية وجعلها محورا لخبرات جميع التلاميذ بالمدرسة	٤,٠٠	٠,٨٧	٨٠	كبير	٥
٦	يوفر دعم لزملائه المعلمين لتشجعيهم على تحسين تطبيقاتهم ونموهم المهني	٣,٩٥	١,٧٧	٧٩	كبير	٦

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	النسبة	الدرجة	الترتيب
٧	يستخدم المصادر المهنية المتاحة (الزملاء – الانترنت – المنظمات المهنية) لتطوير نموه المهني	٤,٣٤	١,٠٩	٨٦,٨	كبير	٢
٨	يستفيد من التغذية الراجعة من التلاميذ وأولياء الأمور والزملاء في تحسين أدائه المهني	٣,٨٤	١,٨٥	٧٦,٨	كبير	٨
٩	يشارك ويدعم الأبحاث المرتبطة بمعلم التربية البدنية ومعلم الصف الدراسي بصورة منتظمة	٣,٤٣	٢,٠٤	٦٨,٦	متوسط	٩
متوسط درجة المعيار		٤,٠٣	١,٤٧			

أحدى عشر: المعيار الحادي عشر: أخلاقيات المهنة (يحافظ على معايير مهنية مستمدة من المباديء الاخلاقية والقانونية)

يبين الجدول (١٦) المعيار الحادي عشر، حيث أحتل المؤشرات (١، ٢، ٤، ٦، ١٠) درجة تطبيق (كبير جدا). وأحتلت المؤشرات (٣، ٥، ٧، ٨، ٩، ١١) درجة تطبيق درجة تطبيق (متوسط).

جدول رقم (١٦)

درجة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب للمعيار الحادي عشر لمعيار أخلاقيات المهنة

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق	رتبة المؤشر
١	يبني الثقافة بينه وبين التلاميذ من خلال أشتراكهم في وضع قواعد اللعب وتحقيق الأهداف المعلنة	٤,٥٢	١,٠٥	٩٠,٤	كبيرجدا	٤
٢	يحتفظ بالأسرار التي يبوح له بها التلاميذ ويرشدهم ويعاونهم في حل مشكلاتهم الشخصية	٤,٦٢	٠,٧٩	٩٢,٤	كبيرجدا	١
٣	يتجنب التفرقة غير العادلة على أساس العرق أو الدين أو اللون أو المعتقدات الدينية أو الخلفية الاجتماعية أو الثقافية.	٤,٠٥	١,٣٩	٨١	كبير	١١

٤	يحترم شخصية التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم داخل الملعب وخارجة	٤,٥٠	١,١١	٩٠	كبيرجدا	٥
٥	يحرص على عدم استغلال علاقاته المهنية مع التلاميذ لتحقيق منافع شخصية	٤,٤٠	١,٤٧	٨٨	كبير	٩
٦	يعمل على تكافؤ الفرص بين جميع التلاميذ بصرف النظر عن النمط الجسمي وصفاته البدنية الخاصة	٤,٥٦	٠,٧٧	٩١,٢	كبيرجدا	٣
٧	يلتزم بقواعد العمل السائدة في مدرسته ويحترم الزملاء ويتواصل معهم جيدا	٤,٣٤	١,٠٩	٨٦,٨	كبير	١٠
٨	يحسن توظيف واستخدام الإمكانات والموارد المتاحة ما يحقق الأهداف التعليمية	٤,٤٣	١,١٤	٨٨,٦	كبير	٧
٩	يناقش الموضوعات والمشكلات الأخلاقية الهامة والمعاصرة	٤,٤٧	١,٠٩	٨٩,٤	كبير	٦

	المرتبطة بالرياضة مع التلاميذ					
١٠	يراعي عوامل الأمن والاسلامة أثناء ممارسة النشاط البدني	٤,٥٨	٠,٩٧	٩١,٨	كبيرجدا	٢
١١	يشجع الممارسات التي يظهر بها التلاميذ الروح الرياضية أثناء المنافسات داخل وخارج المدرسة	٤,٤١	٠١ .١	٨٨,٢	كبير	٨
متوسط درجة المعيار		٤,٤٤	١,٠٨			

وللإجابة على التساؤل الثاني،

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير الجودة في درس التربية البدنية تعزى لكل من سنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية؟ فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي، أنظر إلي الجدول رقم (١٧).

الجدول رقم (١٧)

نتائج تحليل التباين الثنائي تبعاً لمتغيرات سنوات الخبرة والمنطقة|المدينة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	٤٥ .٣١٨٣	٣	٧٦ .٧٦٥	١٢ .٥	دالة❖
المنطقة|المدينة	١٢ .١٣٤٠	٥	٤٥١,٨٧	٥٤ .٠	غير دالة
الخطأ	٢٢ .٢٨١٥٠	٦٣	٢٣ .١١		
المجموع		٧١			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى (< 0,05)

يبين الجدول رقم (١٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في معاييرمتطلبات ضمان الجودة عند مستوى (٠. ٥) يعزى ذلك إلى عدد سنوات الخبرة. بينما لم يكن هناك فروقا ذات دلالة احصائية تذكر تعزى للمدينة أو المنطقة.. ولتحديد بين أيا من تلك عدد سنوات الخبرة كانت الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، أنظر الجدول رقم (١٨).

الجدول رقم (١٨)

المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفية بين معايير متطلبات ضمان الجودة

سنوات الخبرة	١	٢	٣	٤
من سنة وأقل من ٥ سنوات	-	٦. ٩٤❖	٥. ٨٤❖	٦,٩٨❖
من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات		-	١٤. ٠	٧,٦١❖
من ١٠ سنوات واقل من ١٥ سنة			-	٤,٩٨❖
من ١٥ سنة واكثر				-

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى (< 0,05)

يبين جدول رقم (١٨) أن عدد سنوات الخبرة كانت دالة إحصائيا عند مستوى (٠. ٠٥) وذلك لصالح ١٥ سنة وأكثر مع جميع مراحل سنوات الخبرة. كما يوضح الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين سنوات الخبرة بين ٥سنوات وأقل من ١٠ سنوات مع ١٠سنوات واقل من ١٥ سنة. بينما أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين ١٠سنوات واقل من ١٥ سنة لصالح ١٥ سنة وأكثر.. وقد يكون ذلك أمر طبيعيا في مجال التدريس أي أن جودة التدريس تتحسن مع زيادة سنوات الممارسة والتدريب والخبرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Singh et al. , 2012) و (Banville, 2006)) من الخبرة في المجال الرياضي والتدريبي لها دور كبير في

تحسين مستوى الأداء. بينما تختلف نتائج الدراسة الحلية فيما يتعلق بالخبر مع نتائج دراسة (الأمير والعواملة، ٢٠١١) من أن معايير ضمان الجودة ثقافة جديدة وانعكاس تطبيقاتها على المعلم نفسه، فالخبرة في المجال التربوي لا علاقة لها بالخبرة في ضمان الجودة. National Association for Sport and Physical (Education , 2009)

التوصيات:

١. الاستفادة من معايير ضمان الجودة في تطوير بطاقة تقويم أداء معلمي التربية البدنية، من خلال النتائج التي تم التوصل إليها وهي تحقيق المعلمين درجة (كبير) إلي درجة (كبير جدا)، ومؤشرات المعايير ما بين درجة (متوسط) إلي درجة (كبير جدا).

٢. التأكيد على أهمية الخبرة التعليمية في تطبيق معلمي التربية البدنية معايير ضمان الجودة أثناء تدريس حصص التربية البدنية.

٣. الحرص على المراجعة الدورية على المعايير المقترحة وعلاقتها بتحسن أداء معلم التربية البدنية.

٤. إجراء دراسات مماثلة حول معايير ضمان الجودة بمؤشرات ومتغيرات ديمغرافية جديدة

المراجع:

- المصطفى، عبد العزيز (٢٠١٣) النمو والتطور النفس الحركي. جامعة الدمام، الدمام.
- المصطفى، عبد العزيز (٢٠٠٠). دراسة مقارنة للياقة البد نية لتلاميذ المرحلة الابتدائية –المنطقة الشرقية
- بالسعودية: مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، المجلد الأول، العدد الأول، جامعة الملك فيصل، ص ٧٧- ٩٣ ، مارس، الاحساء.
- العواملة، عبد الله و الأمير، محمود (٢٠١١). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة
- نظر المشرفين التربويين. المجلة الأرنية في العلوم التربوية، مجلد ٧، ع ١، ٥٩- ٧٦.
- الخضير، خضير (٢٠٠١). مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاول لدول الخليج العربية.
- "دراسة تحليلية". مجلة التعاون. مجلس التعاون لدول الخليج العربية (٥٣)، ١٣- ١٤.
- الخوالدة، عايد (٢٠٠٣). بناء معايير في لإدارة التجديدات في النظام التربوي الأردني. رسالة دكتوراة غير
- منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الكعبي، نعيمة (٢٠٠٤). مستوى تحقق معايير المحتوى الأكاديمي عند أطفال التمهيدي في رياض الأطفال في مملكة

- البحرين. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- رمضان، ايمان (٢٠١٢). معايير مقترحة لتقويم أداء معلم التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد في
- التعليم. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي.

- Babville, D. (2006). Information shared with interns during internships in relation to the
- NCATE/NASPE guidelines for teachers preparation in physical education. Research
- Quarterly in Exercise and Sport, 77, 208-221
- Banville, D. (2007). Impact of Integration of NCATE/NASPE Standards on Internship
- Evaluation Forms. Research Quarterly for Exercise and Sport. February 1.
- Gandal, M & Vranek, J. (2001), sept. Standards: Here today, here tomorrow. Educational
- Leadership, 59,(1), 6-13.
- McBrien J. & Brandt, R. (1997). A Guide to Education Term, The Language of Learning:
- Association for Supervision and Curriculum Development:
- (http: //www. ascd. org/portal/site/ascd/menuitem).
- National Association for Sport and Physical Education, an association of the American

- Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, (2009)
- Singh, A. , Uijtdewilligen, L. ,Twisk, R. , van Mechelen, W. , Chinapaw,. M. (2012). Physical
- activity and performance at school. Systematic review of the literature including a
- methodological quality assessment. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 166(1),
- 49–55. doi: 10. 1001/archpediatrics. 2011. 716.
- Sturm, R. & Datar, A. (2005). Body mass index in elementary school children, metropoltain
- area food prices and food outlet density. Public Health, 119: 1, 059-1,068.

دراسة تحليلية للمعايير المهنية الوطنية لمعلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية وتصور مقترح لتطويرها

د. أحمد بن علي الأخشمي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحليل المعايير المهنية الوطنية لمعلمي اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية، لتعرّف واقعها، مع وضع تصور مقترح لتطويرها.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على أسلوب التحليل الكيفي لوثيقة المعايير، وكشفت نتائجها عن وجود جوانب قصور متعددة تتعلق باستيفاء المعرفة المهنية في التخصص، وبصياغة المعايير والمؤشرات من حيث: دقتها العلمية، ووضوحها، وعدم تكرارها، ودقة الارتباط بين المؤشرات والمعايير والمجالات، والاتساق في صياغتها بين العمومية والتفصيلية، كما كشفت عملية التحليل عن تركيز المعايير والمؤشرات على تذكر المعرفة اللغوية وفهمها بشكل كبير، في حين كان التركيز على مستويات تطبيق المعرفة اللغوية وتقويمها والإبداع فيها ضعيفاً. وأظهرت النتائج _كذلك_ وجود ضعف في المعايير المتعلقة بمجال طرق التدريس الخاصة باللغة العربية، يتعلق بعدد من الجوانب، منها: عدم استيفاء المعرفة المهنية في المجال، وعدم واقعية المعايير في هذا المجال، بالإضافة إلى عدد من أوجه القصور المتعلقة بالتكرار، وبالارتباط بين المؤشرات والمعايير والمجالات، وبعدم الاتساق في صياغة المؤشرات بين العمومية والتفصيلية.

وقد خرجت الدراسة بتصور مقترح لتطوير المعايير المهنية لمعلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية في ضوء نتائج الدراسة، وقدّم هذا التصور نموذجاً مقترحاً للمعايير المهنية في مجال طرق التدريس الخاصة.

تمهيـــد:

يعد المعلم في أي نظام تعليمي عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية، وعاملاً مهماً من عوامل جودتها وتطويرها، وعليه يتوقف نجاح تلك العملية أو إخفاقها في تحقيق أهدافها. وقد أكدت تقارير اليونسكو لرصد التعليم للجميع _بصورة متكررة_ هذه المكانة، حيث أشارت إلى أن المعلمين يمثلون أقوى عامل مؤثر في عملية التعليم، وأنهم العامل الحاسم في أي إصلاحات تهدف إلى تحسينه (اليونسكو، ٢٠٠٥م، ص ١٨).

وتشير تجارب عدد من الدول المتقدمة في مجال التعليم مثل فنلندا وكوريا واليابان وسنغافورة والمملكة المتحدة وغيرها إلى وجود علاقة كبيرة بين جودة مخرجات التعليم وجودة المعلمين إعداداً وتدريباً واختياراً (الدخيّل، ٢٠١٤م). كما تؤكد الشواهد العلمية ونتائج الدراسات وتقارير البرامج التطويرية أن المعلم من أكثر العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطلاب (Mayera & Mitchellb & Macdonaldc & Bell, 2005,P. 160)

وبما أن المعلم يعد المتغير الأهم في تحقيق قضية جودة التعليم فإن العمل الدائم على تحسين مستوياته، وتنمية كفاءته المهنية والثقافية والأخلاقية يصبح مطلباً ملحاً لأي نظام تعليمي يسعى للجودة، وإذا لم يتمتع المعلم بمستويات الكفاءة المهنية المطلوبة فلا جدوى من الحديث عن تطوير جودة التعليم (الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، ٢٠٠٩م، ص١٩).

والتعليم مهنة متنامية، وبالتالي يظل أحد متطلباتها الرئيسة رفع مستوى مهارات الممارسين لها، ليس رغبة في إثرائهم معرفياً فقط، ولكن رغبة في إحداث تحول ملحوظ في شخصياتهم، وعلاقتهم ببرامج التعليم والتعلم (سليم و عوض، ١٤٣٠ه، ص٤١). ولهذا أصبح الارتقاء بنموه المهني وتطوير برامج إعداده وتدريبه من

أبـرز القـضايا الـتي توجـه لهـا اهتمـام الـنظم التربويـة والبحـث التربـوي والمبـادرات الإصلاحية للتعليم في معظم دول العالم، وقطعت في ذلك خطوات كبيرة، وتنوعت التوجهات والمسارات والرؤى في هذا المجال.

ويعد الإصلاح التربوي والتعليمي القائم على المعايير أحد التوجهات الحديثة في هـذا المجـال، حيـث ظهـر بعـد توجهـات سـابقة كالتوجهـات القائمـة علـى الأهـداف التعليمية، وعلى الكفايات، وعلى نواتج التعلم، وغيرها من التوجهات التي وُجِّـهَ لها الكثير من الانتقادات، ضمن سياق أعم في المجال التربوي لنقد مفاهيم وتطبيقات المدرسة السلوكية، والاندفاع نحو مفاهيم وتطبيقات النظرية البنائية في التربية، وقـد أفـاد توجّـه المعـايير مـن التوجهـات الـسابقة، وتـضمّن مـدى واسـعاً مـن العوامـل المرتبطة بعمليتي التدريس والتقويم، واشتمل على الإجراءات التي يتخذها المعلم، والجهود التي يبذلها، والجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية التي ينبغي أن يلم بها، بـدلاً مـن التركيـز علـى المخرجـات المـستهدفة (فـضل الله، وسـالم، ٢٠٠٤م، والرديسي، ٢٠١٣م).

وتتحـدد مجـالات المعـايير المتعلقـة بـالمعلمين في كـل مـا يتـصل بالعمـل التربـوي للمعلـم، ومـا يجـب عليـه أن يمتلكـه مـن معـارف ومهـارات ووجـدانيات، تتعلـق بالتخـصص العلمـي، وبـالتخطيط للتـدريس وتنفيـذه وتقويمـه، ومـا يـرتبط بـذلك مـن إدارة للصف، وتعزيز للتعلم، واستخدام التكنولوجيا والمصادر التعليمية، بالإضافة إلى ما يرتبط بجوانب الاتصال والتواصل، والنمو المهني. وتتفاوت نماذج المعايير في التركيز على هذه المجالات والتعبير عنها في مؤشرات عامة أو إجرائية.

وفي إطـار إصـلاح التعليم في الـبلاد العربيـة تبنّـى عـدد مـن الـدول العربيـة هـذا التوجه من خلال صياغة معايير وطنية للتعليم والتعلّم، تضمنت معايير للتنمية المهنية للمعلمين، كما في تجارب الأردن، والإمارات، ومصر، وقطر، والمملكة العربية

السعودية. ولا زالت التقارير التي تناولت جهود الدول العربية وتجاربها في تطوير إعداد وتدريب المعلمين تربط ما بين المعايير وتحقيق الجودة الشاملة في التعليم باعتبارها محددة لمستويات الجودة المنشودة في التعليم والتعلم، وأساسا لعملية التقويم والتقييم الذاتي لتحسين الأداء، وزيادة لتحقيق المهنية في العمل (الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، ٢٠٠٩م، ص١٦).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم لصالح مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم أحد المرتكزات التي تقوم عليها جهود التغيير والتطوير في مجال التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (المركز الوطني للقياس والتقويم، ٢٠١٢). وفي ضوئها يتم بناء الاختبارات المهنية للمتقدمين على الوظائف التعليمية في المملكة، وبالتالي فقد اكتسبت مرجعية مهمة لتقويم وتطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، بالإضافة إلى أنها توفر إطاراً علمياً للتنمية المهنية الذاتية للمعلم.

ويأتي معيار المعرفة المهنية بوصفه أحد أبرز المعايير التي تضمنتها المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة، ويؤكد هذا المعيار على المعرفة التي يحتاجها المعلم لتجويد عملية التعليم، ومن ذلك المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه، والمعرفة بالتخصص وطرق تدريسه، والمعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة، والمعرفة بكيفية تصميم التعليم والتدريس، وهذه المعرفة تنعكس على أداء المعلم والقيم التي يؤمن بها تجاه عملية التعليم والتعلم. وقد كشفت نتائج عدد من الدراسات وجود علاقة موجبة بين اكتساب وفهم المعرفة المهنية وتطبيقها داخل الفصول الدراسية (Khan & Khan & Saleem, 2015).

وتعد المعرفة بالتخصص العلمي، وببنيته المعرفية، وبطرائق تدريسه أحد مكونات المعرفة المهنية، ونظراً لاتساع هذا الباب، واختلافه باختلاف التخصصات العلمية فقد أفردت له المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة وثيقة مستقلة، وبذلك فإن المعايير كاملة قد تكونت من جزأين، أحدهما: المعايير المشتركة لمعلمي جميع التخصصات، والآخر: المعايير الخاصة بمعلمي التخصصات العلمية المختلفة، ومنها تخصص اللغة العربية.

وتبرز أهمية المعايير المتعلقة بتخصص اللغة العربية نظراً لما يعانيه التعليم اللغوي، في البلاد العربية بعامة وفي المملكة العربية السعودية بخاصة، من ضعف ملحوظ تكشف عنه مخرجاته. ومع تعدد الأسباب المتعلقة بهذا الضَّعف؛ إلا أن بروز المعلم في قائمة تلك الأسباب لا يُمارى فيه، فقد أكدت نتائجُ عدد من الدراسات الضَّعفَ العلميَّ لدى عدد من معلمي اللغة العربية، وعدمَ تمكنهم من المهارات التدريسية اللازمة، كما في دراسات (النصار، ١٤٢٦ه)، و(البشري، ٢٠٠٨م)، والعايد (١٤٣١هـ)، و(العبيدي، ٢٠١٠م)، و(آل خالد، ١٤٣٢هـ)، و(با زرعة، ٢٠١٣)، و(السلطان، ١٤٣٤هـ)، و(الزهراني، ١٤٣٤هـ)، و(السلمي، ١٤٣٥ه).

وبناءً على ما أكدته التقارير التي تناولت جهود وتجارب الدول العربية في تطوير إعداد وتدريب المعلمين من أنّ من أهم القضايا التي تحتاج إلى مزيد من الجهد والعمل في صياغة المعايير تلك المتعلقة بتحديد المجالات والمعايير وتحديد المؤشرات (الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، ٢٠٠٩م، ص ١٧). ونظراً لما تمثله معايير معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية من أهمية بالغة، إذ تُبنى في ضوئها اختبارات متخصصي اللغة العربية الراغبين في الالتحاق بمهنة التعليم، ويمكن استثمارها لتطوير تعليم اللغة العربية وتحسين مخرجاته. وبناء على تقارير المركز الوطني للقياس والتقويم التي تشير إلى أن نتائج اختبارات المركز أظهرت ضعفاً

عاماً للمتقدمين في عدد من التخصصات وعلى رأسها اللغة العربية (صحيفة عكاظ، ١٠/٢/١٤٣٧هـ)، وانطلاقاً من الملحوظات العامة التي رصدها الباحث على تلك المعايير من خلال خبرته في التخصص، ومشاركته في صياغة أسئلة اختبار المعلمين والمعلمات التي يقدمها المركز الوطني للقياس والتقويم، وشعوره بأنها تحتاج إلى مزيد من التدقيق والمراجعة لتكون أداة نافعة؛ رأى القيام بدراسة تحليلية لمعايير معلمي اللغة العربية، بهدف تعرّف واقعها، وتقديم تصور مقترح لتطويرها، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مدى تغطية المعايير ومؤشراتها للمعرفة المهنية التخصصية اللازمة لمعلمي اللغة العربية؟
٢. ما مدى دقة صياغة المعايير والمؤشرات من حيث الدقة العلمية، والوضوح، وعدم التكرار، والارتباط بين المؤشرات والمعايير والمجالات، والاتساق في صياغة المؤشرات ما بين العمومية والتفصيل؟
٣. ما مدى أهمية وواقعية المعرفة المهنية التي تضمنتها المؤشرات؟
٤. ما مستويات المعرفة المهنية التي ركزت عليها المعايير والمؤشرات؟
٥. ما التصور المقترح لتطوير معايير معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. تحليل المعايير المهنية الوطنية لمعلمي اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية، لتعرّف مدى تغطية المعايير ومؤشراتها للمعرفة المهنية التخصصية اللازمة لمعلمي اللغة العربية، ومدى دقة صياغتها من حيث الدقة العلمية، والوضوح، وعدم

التكرار، والارتباط بين المؤشرات والمعايير والمجالات، والاتساق في صياغة المؤشرات ما بين العمومية والتفصيلية، ومدى أهمية وواقعية المعرفة المهنية التي تضمنتها المؤشرات، بالإضافة إلى الكشف عن مستويات المعرفة المهنية التي ركزت عليها المعايير والمؤشرات.

٢. وضع تصور مقترح لتطوير المعايير في ضوء ما تسفر عنه عملية التحليل.

أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية هذه الدراسة في عدد من الجوانب، ومنها:

١. أهمية موضوع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين، إذ تعد تلك المعايير موجهاً لجهات متعددة نحو التطوير المأمول، فهي تزود مؤسسات إعداد المعلمين بتغذية راجعة عن جودة مخرجاتها، وتعد معياراً مناسباً لتقويم برامجها وتطويرها، كما أنها تساعد في تحقق الجهة المسؤولة عن تعيين المعلمين من تمكن المتقدمين لمهنة التعليم من المعارف والمهارات اللازمة، بالإضافة إلى أنها موجهة لمجتمع المعلمين نحو النمو المهني والتعلم الذاتي.

٢. قد تسهم هذه الدراسة في تطوير المعايير المهنية الوطنية لمعلمي اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية بما تكشفه من أوجه قصور في بعض جوانبها، وما تقدمه من تصور مقترح لتطويرها.

٣. تعد هذه الدراسة _حسب علم الباحث_ الدراسة السعودية الأولى التي تتناول المعايير المهنية الخاصة بمعلمي اللغة العربية بالتحليل والتقويم.

٤. ربما تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات علمية أخرى مشابهة، بحيث تتكامل مع بعضها في تطوير المعايير المهنية الوطنية للمعلمين.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

١. الحدود الموضوعية: تحليل معايير معلمي اللغة العربية، المتعلقة بالمعيار الثالث (المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه) من معايير مجال المعرفة المهنية؛ التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم لصالح مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم. والتي تناولت (٨) مجالات متعلقة بالمعرفة بتخصص اللغة العربية، وتكونت من (٢٤) معياراً، ضمّت (١٥٥) مؤشراً.

٢. الحدود المكانية: المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

٣. الحدود الزمانية: النسخة المنشورة عام ١٤٣٤ه/٢٠١٣م، وهي المعمول بها في إعداد أسئلة معلمي اللغة العربية لعام ١٤٣٧هـ.

مصطلحات الدراسة:

١. المعايير المهنية الوطنية للمعلمين: هي تلك المعايير التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم لصالح مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتتكون من أربعة مجالات رئيسة، هي: المعرفة المهنية، وتعزيز التعلم، ودعم التعلم، والمسؤولية المهنية، وتضم (١٢) معياراً عاماً، يندرج تحتها مجموعة من المعايير الفرعية والمؤشرات.

٢. المعايير المهنية الوطنية لمعلمي اللغة العربية: وهي المعايير الفرعية لمعيار (المعرفة المهنية بالتخصص وطرق تدريسه) من مجال (المعرفة المهنية)، وتتناول ما ينبغي على معلم اللغة العربية معرفته والقدرة على أدائه في التخصص التدريسي وطرق تدريسه، وتتكون من ثمانية مجالات، تشتمل على (٢٤) معياراً، و(١٥٥) مؤشراً.

منهجية الدراسة:

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي القائم على الأسلوب الكيفي في تحليل المحتوى، الذي يهدف إلى "التعرف بطريقة علمية منظمة إلى اتجاهات المادة التي يتم تحليلها، وكذلك الوقوف على خصائصها" (عبيدات وعبد الحق وعدس، ٢٠١٥م، ص ١٣٠).

وفي ضوء هذا الأسلوب قام الباحث بقراءة وفحص وثيقة معايير معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية في ضوء المحددات التي حددتها أسئلة الدراسة، ثم استخلاص الشواهد والأدلة والبراهين التي تتعلق بتلك المحددات، واستخلاص نتائج الدراسة في ضوئها.

الإطار النظري:

المعايير المهنية للمعلمين: المفهوم والأهمية والمواصفات:

المعيار في المعاجم اللغوية العربية يأتي بمعني (العِيار)، وهو لفظ يدل على ما جُعل نظاماً لشيء ما (ابن منظور، ١٤١٠هـ ج٤، ص ٦٣٢)، وذكر مصطفى والزيات وعبدالقادر والنجار (١٤٣٢هـ، ص٦٢٢) أن المعيار: "هو العِيَار، وهو: ما اتخذ أساسًا للمقارنة، وفي الفلسفة: نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء... وجمعه معايير".

والمعايير المهنية هي المرتبطة بالمهنة من حيث كونها عملاً يحتاج إلى معرفة وخبرة ومهارة بممارسته، وبسبب التقدم العلمي والتقني، والتوجه نحو الاهتمام بالمعرفة، أصبح الاهتمام بالمعايير سمة رئيسة لهذا العصر في كل المجالات المهنية بهدف اختيار الأفراد الفاعلين علمياً ومهنياً لقيادة المجتمعات نحو التطور والازدهار.

وقد ظهرت المعايير المهنية للمعلمين في إطار حركة المعايير التربوية لإصلاح التعليم؛ التي ارتبطت بمفهومي الجودة والاعتماد، وتناولت مجالات متعددة أخرى في العملية التعليمية، منها: البرامج، والمحتوى، والمتعلم، والمؤسسة التعليمية، وغيرها (الدهماني والزهراني، ١٤٣٦هـ).

وقد حددت الأمانة العامة لجامعة الدول العربية (٢٠٠٩، ص٢٥) مفهوم المعايير المهنية للمعلمين بأنها: "وصف تفصيلي لما ينبغي أن يعرفه المعلم، ويؤمن به، ويستطيع أن يقوم به داخل الصف. أو هي: إطار من التوقعات لمعارف واتجاهات ومهارات وأداءات المعلم". كما حدد المركز الوطني للقياس والتقويم مفهومها بأنها التي تشير "إلى ما يجب على المعلم معرفته والقيام به، وهي بذلك تتضمن المعارف والمهارات والقيم التي ينبغي على المعلم إتقانها، وتعد أساسية للقيام بمهامه المهنية بكفاية واقتدار" (المركز الوطني للقياس والتقويم، ٢٠١٢م، ص ٨). وهي بهذا المفهوم تتضمن عدداً من المؤشرات التي تصف المعارف والمهارات ومجموعة القيم اللازمة للتدريس الفعال، والعناصر الأساسية لعمل المعلم ولأدائه.

ومع ما أثير من أوجه نقد متعددة حول المعايير التربوية بعامة، ومنها المعايير المهنية للمعلمين، من حيث مدى جدواها في التحسين، وكيفية تحديد الجهات المسؤولة عن وضعها ومتابعة تنفيذها، ومدى توافر إمكانيات تطبيقها، (عبد الحليم، ٢٠٠٥م، وطعمة، ٢٠١٤م)؛ إلا أنها أصبحت معترفاً بها وبأهميتها عالمياً، وأصبحت ذات قيمة عالية لإعداد المعلم قبل الخدمة، ولتوجيه المعلمين الجدد، وللتعلم والتدرب في مكان العمل، وللتعلم المهني المستمر (Mayera & Mitchellb & Macdonaldc & Belld,2005. p. 161). ولها أهمية كبيرة في إصلاح التعليم وتطويره، والارتقاء بالمعلم معرفيا ومهنياً، ويمكن الإشارة هنا إلى أهميتها إلى كل من:

١. المعلم، فالمعايير المهنية تصف ما يتوقع من المعلم إتقانه من معارف ومهارات وقيم، وبالتالي تكون موجهة له نحو التدريس التأملي، والنمو المهني، والتقويم الذاتي. ويشير قرين (Green,2012. pp. 257-258) إلى أن للمعايير المهنية للمعلمين عدداً من الفوائد بالنسبة للمعلم، منها: قيادته نحو التغيير المطلوب، حيث تحدد ما الذي يحتاجه ليكون أكثر فعالية، كما أنها تساعده على التقويم الذاتي، وتحقق له الرضا الوظيفي، وتمنحه مزيداً من معرفة المهنة والالتزام نحوها، بالإضافة إلى أنها تساعده على التركيز على الاحتياج الحقيقي للنمو المهني. وقد أكدت نتائج عدد من الدراسات العلمية _كما يذكر خضر (٢٠١٢، ص٨٩) أن وعي المعلمين ومعرفتهم بالمعايير المهنية يؤثر بشكل إيجابي في ممارستهم المهنية داخل الصف، وفي التحصيل الدراسي لطلابهم.

٢. مؤسسات إعداد المعلم وتدريبه، إذ توجهها نحو تقويم سياسات برامجها وتطويرها، والحصول على الاعتماد البرامجي، وتحقيق التكامل مع الجهات المستفيدة من مخرجات تلك البرامج.

٣. الجهات الإشرافية على المعلمين، إذ تساعد على علمية اختيار المعلمين وانتقائهم للمهنة، وتقويم أدائهم ومدى صلاحيتهم في الاستمرار فيها. فلم يعد الحصول على المؤهل الجامعي في كثير من النظم التربوية المتقدمة أساساً كافياً يخوّل الفرد للعمل في مهنة التعليم، بل توجه كثير من الدول مثل بريطانيا والفلبين وأسبانيا وبعض الولايات في أمريكا، وسلطنة عمان إلى إدخال أساليب أخرى لتحديد ما إذا كان خريج برامج إعداد المعلمين صالحاً للالتحاق بالمهنة، ومن تلك الأساليب الاختبارات المهنية الخارجية، وبعض الدول مثل أستراليا والصين وألمانيا، وبعض الولايات في أمريكا لا يعتمد الدخول إلى مهنة التعليم على اجتياز الاختبارات المهنية فقط، بل هناك تقويم أداء رسمي خلال مدة التجربة

من جهات خارجية (المركز الوطني للقياس والتقويم، ٢٠١١م). وهذه الأساليب المتمثلة في الاختبارات المهنية، وتقويم الأداء من جهات خارجية تستند بشكل رئيس على المعايير المهنية المعتمدة.

والمعايير التربوية بصفة عامة _ ومنها المعايير المهنية للمعلمين_ ينبغي أن تتصف بعدد من السمات والخصائص، وقد حُدِّدت تلك السمات والخصائص في عدد من البحوث والدراسات التربية (محمد وحوالة، ٢٠٠٥م، ص٢٧٣، والمركز الوطني للقياس والتقويم، ٢٠١١م، والرديسي ٢٠١٣م، ص٢٤)، ومنها: الشمولية، والموضوعية، والمرونة، والمجتمعية، والاستمرارية والتطوير، والقابلية للقياس، والتشاركية، والوطنية، والأخلاقية، ودعم إصلاح التعليم والتعلّم.

ويمكن استخلاص مجموعة من السمات والخصائص التي ينبغي أن تتسم بها المعايير المهنية للمعلمين حتى تكون أداة نافعة لتطوير التعليم وتقويم الأداء، ومن ذلك:

١. الواقعية، بمعنى أن تنطلق المعايير من الواقع التعليمي المعاش فتصف ما يعرفه ويمارسه المعلمون المنجزون فعلياً، وألا تكون وصفاً لحالات مثالية، أو تقليداً لمعايير في دول أخرى (الدهماني والزهراني، ١٤٣٦ه، ص٥٤).
٢. القابلية للتطبيق والقياس، من حيث وضوحها، وإجرائيتها، وسماحها بتطوير أساليب تقويمية موثوقة لجمع أدلة حول ما يعرفه المعلم، ويستطيع عمله.
٣. المرونة، من حيث قبولها التطوير والتعديل.
٤. الجمع بين العمومية والتخصصية، فلا تقتصر على المعايير العامة التي يشترك فيها جميع المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم، بل ينبغي أن تحدد _إلى جانب ذلك_ ما يميز التعليم الجيد في التخصص وفي المراحل المختلفة.

٥. التوسط بين السعة والتفصيل: إذ السعة والعمومية في المعايير لا تسمح بالتطبيق، ولا بتطوير أدوات تقويمية واقعية وفاعلة، في حين أن التفصيل والتحديد المبالغ فيه يُفقد المعايير ما تمتاز به؛ من حيث الاهتمام باستخدام المعرفة بدل الاهتمام بها، والتركيز على التكامل في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، ورفع مستوى التوقعات، ...

٦. التشاركية: فالمعايير المهنية ينبغي ألا تنفرد بها جهة دون أخرى، بل يشارك في صياغتها كل من له علاقة بها، فمؤسسات إعداد المعلم وتدريبه، والجهات القائمة على اختياره وتعيينه، عناصر رئيسة في صياغة المعايير وتطويرها وإقرارها. كما أن مشاركة المعلم نفسه في صياغتها تعد أمراً جوهرياً، إذ يؤدي ذلك إلى التزامه بها، ويزداد حرصه على النمو المهني في ضوئها(Westcott, 2012. P. 253**)**. ومتى غاب أحد هذه الجهات، أو ضعف التنسيق بينها، أصبحت المعايير هدفاً لذاتها وليست وسيلة لإصلاح التعليم وتطويره.

المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية:

شرع المركز الوطني للقياس والتقويم في بناء المعايير المهنية للمعلمين لصالح مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (تطوير) في مطلع عام ١٤٣٢ه/ ٢٠١١م، (المالكي، ١٤٣٢هـ)، وقد اتخذت عملية بناء المعايير عدداً من الخطوات الإجرائية، تمثلت في الآتي:

١. إعداد دراسة مسحية للتجارب العالمية في مجال المعايير المهنية للمعلمين قام بها لجنة من الخبراء العالميين.

٢. بناء إطار نظري وإجرائي لإعداد المعايير المحلية وفقاً لأحدث التوجهات العالمية في هذا المجال.

٣. إقامة منتدى للتعريف بإطار المعايير، وإقامة ورش عمل لتدريب لجان الإعداد والتحكيم على بناء المعايير التفصيلية، شارك فيها متخصصون من الجامعات السعودية ووزارة التعليم.

٤. بناء المعايير وتحكيمها من قبل اللجان المتخصصة، ثم تطويرها في ضوء نتائج التحكيم.

٥. عرضت للتحكيم الإلكتروني لمدة شهر، وأعدت النسخة الأولية منها وتمّ تسليمها لمشروع تطوير.

٦. نقّحت النسخة الأولية بناء على التغذية الراجعة من (تطوير)، لتخرج في نسختها النهائية المعدة للنشر. (المركز الوطني للقياس والتقويم، ٢٠١٢م).

وقد خرج المشروع حتى الآن في (٢٥) وثيقة، تمثل إحداها المعايير المشتركة لمعلمي جميع التخصصات (المعايير التربوية العامة)، وتمثل بقية الوثائق (٢٤ وثيقة) المعايير التخصصية لمعلمي التخصصات المختلفة، وهي معايير معلمي: (التربية الإسلامية، اللغة العربية، الأحياء، الكيمياء، الفيزياء، العلوم، التاريخ، الجغرافيا، الرياضيات للمرحلة الابتدائية، الرياضيات للمرحلة المتوسطة والثانوية، الحاسب، التربية الفنية، التربية البدنية، العوق البصري، العوق السمعي، التربية السلوكية، التوحد، التربية الفكرية، صعوبات التعلم، التربية الأسرية، التربية الخاصة، اللغة الإنجليزية، الموهوبين، رياض الأطفال) (المركز الوطني للقياس والتقويم، تم الاسترجاع في ١٤٣٧/٢/١٦هـ، http: //www. qiyas. sa/Tests/ProfessionalTesting/Pages/TeachersTest. aspx).

وتتكون المعايير من أربعة مجالات رئيسة يعتمد كل منها على الآخر، وهي (المركز الوطني للقياس والتقويم، ٢٠١٢م، ص ١٢):

١. المعرفة المهنية: ويركز هذا المجال على المعارف التي يحتاج إليها المعلم لإتاحة فرص تعليمية للطلاب ذات جودة عالية، ويتضمن ذلك الإلمام بمجال التخصص الذي سوف يقوم بتدريسه، والمعرفة بالطلاب وكيفية تعلمهم، والمعرفة بالمنهج والمصادر التي تدعم تعلم الطلاب، والإلمام بالمهارات اللغوية والكمية الأساسية.

٢. تعزيز التعلم: ويصف هذا المجال ممارسات المعلم الفعال والخيارات التي ينبغي له توفيرها لتيسير تعلّم الطلاب، فهو يركز على المشاركة الصفية، والتعلم الذي يسعى المعلم لتعزيزه لدى طلابه، بالإضافة إلى ممارسات التقويم التي يستخدمها لمراقبة تعلم الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة البنّاءة المفيدة.

٣. دعم التعلم: يصف هذا المجال البيئة الصفية التي ينشئها المعلم الفعال لدعم تعلّم الطلاب، وتشمل تهيئة بيئة صفية اجتماعية مفعمة بالثقة والاحترام، ومحفزة على التفكير والتحدي الذهني في ضوء توقعات عالية من الطلاب للتعلّم/ والتحصيل.

٤. المسؤولية المهنية: ويركز هذا المجال على المسؤولية المهنية للمعلم داخل وخارج حجرة الصف، ويتضمن ذلك تكوين علاقات طيبة مع أولياء أمور الطلاب، والإسهام في قيام المدرسة برسالتها التربوية وتقويم ممارسات المعلم، والانخراط في التدريب المهني، وإعداد التقارير عن أداء الطلاب، وإنجاز المهام الأخرى في المدرسة.

ويندرج تحت كل مجال من المجالات الأربعة السابقة عدد من المعايير العامة، والفرعية، التي تحدد ما ينبغي على المعلم معرفته والقدرة على أدائه في نطاقه، وتفصّل المعايير بعد ذلك بعدد من المؤشرات التي تغطى محتوى كل معيار وتمثل نطاقه.

وإذا ما استُثني معيار (المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه) الذي يشكل أحد معايير مجال (المعرفة المهنية)؛ نظراً لاختلاف عدد المعايير الفرعية له والمؤشرات التابعة لها بناء على التخصص، فإنه يمكن تحديد عدد المعايير العامة، والفرعية، ومؤشراتها كما يبينها الجدول (رقم ١) الآتي:

الجدول رقم (١) عدد المعايير العامة والفرعية والمؤشرات للمجالات الأربعة

المجال	عدد المعايير العامة	عدد المعايير الفرعية	عدد المؤشرات
المعرفة المهنية	٤ (باستثناء معيار المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه)	١٧(باستثناء المعايير الفرعية لكل تخصص)	٧٧ (باستثناء مؤشرات المعايير الفرعية لكل تخصص)
تعزيز التعلم	٢	١٠	٥٤
دعم التعلم	٢	٦	٣١
المسؤولية المهنية	٣	٥	٤٥
المجموع	١١	٣٨	٢٠٧

معايير معلمي اللغة العربية التخصصية:

تمثل هذه المعاييرُ المعاييرَ الفرعية لمعيار (المعرفة المهنية بالتخصص وطرق تدريسه) الذي يندرج تحت المجال الأول (المعرفة المهنية). وتشكل مع الجزء العام الذي يشترك فيه جميع معلمات التخصصات منظومة المعايير المهنية لمعلمي اللغة العربية.

وتتناول هذه المعايير التخصصية ما ينبغي على معلم اللغة العربية معرفته والقدرة على أدائه في التخصص التدريسي وطرق تدريسه، ويتضمن ذلك المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصص، وما يتصل بها من ممارسات تدريسية فاعلة.

وتتكون هذه المعايير من ثمانية مجالات، تشتمل على (٢٤) معياراً، و(١٥٥) مؤشراً، كما هو مبين في الجدول (رقم٢) الآتي:

الجدول رقم (٢) مجالات المعايير التخصصية لمعلمي اللغة العربية وعدد معاييرها ومؤشراتها

المجال	عدد المعايير	عدد المؤشرات
النحو	٨	٦٠
الصرف	١	٦
الأدب والنقد	٢	١٣
البلاغة	٤	٢١
العروض والقافية	١	٦
علم اللغة	١	٩
المهارات اللغوية	٣	١٨
طرق التدريس الخاصة	٤	٢٢
المجموع	٢٤	١٥٥

الدراسات السابقة:

أجرى زيتون (٢٠٠٤م) دراسة هدفت إلى تقديم رؤية تحليلية نقدية لمعايير إعداد المعلم المضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، من خلال استقراء المعايير، وأهميتها ومجالاتها، ومميزاتها، ومقارنتها ببعض المعايير العالمية، ثم أوجه التميز، وأوجه النقد. وكان من نتائجها أن المعايير الموضوعة في مصر يمكن أن تنضوي تحت المعايير العشرة لإعداد المعلم وجودة التدريس التي وضعتها INTASC، وأن هناك أوجه نقد متعددة لمعايير المعلم، منها: تعقد محتوى المعايير وصعوبة تطبيقها ميدانياً، وعدم تواؤمها مع ما يقدّم للطالب

المعلم، وتركيزها على الجانب المعرفي والمهاري وإهمالها الجانب الأخلاقي، وإغفالها موضوعات مهمة كبناء العلاقات بين المعلم والطالب، وكيفية تعرف احتياجات الطلاب.

كما أجرى العليمات (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تعرّف درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، ولتحقيق الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وطبقت على (٥٧) مديراً، و (١٢) مشرفاً تربوياً. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للكفايات التدريسية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً كانت متوسطة، كما بيّنت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى وظيفة المقوّم (مدير، أو مشرف)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في المجموع الكلي في درجة الممارسة تعزى لمتغير الجنس (مدير/ مديرة).

وأجرى محاسنة (٢٠١١) دراسة لتعرف درجة ملاءمة عائلة القوى الكهربائية للمعايير المهنية الأردنية، وقياس درجة امتلاك الطلبة الخريجين لهذه المعايير كما تظهرها اختبارات مزاولة المهنة، بالإضافة إلى تعرّف آراء المعلمين حول كفاية المهارات التي تضمنها المنهج، وما يمكن إضافته من معايير تبعاً لآراء أصحاب العمل. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستخدماً أداة تحليل المحتوى لتحليل المناهج، وتحليل نتائج اختبار المتقدمين على اختبار مزاولة المهنة، كما استخدم المنهج الوصفي المسحي، لتعرف آراء المعلمين، وأرباب العمل، من خلال استبانة للمعلمين، واستبانة ومقابلة لأرباب العمل. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: وجود كفايات مضمنة في المعايير وغير مضمنة في المناهج، وضعف امتلاك الطلبة للمعايير المهنية، وحاجة سوق العمل للعديد من الكفايات غير المتضمنة في المناهج من المعايير المهنية الوطنية.

وهـدفت دراسـة شـديفات وسمـارة ومحاسـنة (٢٠١٢م) إلى تعـرّف درجـة تحقـق المعايير الوطنية الأردنية لتنمية المعلمين مهنياً لـدى معلمـي التربيـة الإسـلامية للمرحلـة الثانويـة في محافظـة الزرقـاء مـن وجهـة نظـرهم، ووجهـة نظـر المـديرين والمـشرفين التربـويين في الأردن، واسـتخدمت الدراسـة المـنهج الوصـفي المـسحي، وطبقـت أداة الدراسـة (الاسـتبانة) علـى عينـة مكونـة مـن (١٤٣) معلمـاً ومعلمـة، و (٦) مـديراً، و (١١) مـشرفاً، وكـشفت نتـائج الدراسـة عـن تحقـق المعـايير لـدى المعلمـين بدرجـة مرتفعـة، وعـدم وجـود فـروق تعـزى لمـتغيرات الجـنس والخـبرة، ووجـود فـروق دالـة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير.

وقـام كـل مـن أحمـد وحـسين ومحمـد (٢٠١٢م) بـإجراء دراسـة هـدفت إلى التعـرف علـى واقـع معـايير اعتمـاد بـرامج التنميـة المهنيـة للمعلمـين في مصـر، ووضـع بعض الإجـراءات المقترحة لإرسـاء نظـام لاعتمـاد تلـك البرامج. واسـتخدمت الدراسـة المنهج الوصفي، ومن خلال تحليل الوضع الـراهن للمعـايير توصلت الدراسـة إلى عـدد من النتائج منهـا: أن معـايير بـرامج التنميـة المهنيـة للمعلـم في مـصر تركـز علـى المعلم بـشكل أكثـر مـن اهتمامهـا بمحتـوى الـبرامج والمراحـل الـتي تمـر بهـا وإدارتهـا، بالإضافة إلى تعدد الجهات المسؤولة عن تقديم برامج التنمية المهنية للمعلمـين، وعـدم اكتمال البناء التنظيمي للأكاديمية المهنية للمعلمين.

كما أجرى الدويش (١٤٣٦ه) دراسـة هـدفت إلى تعـرّف واقـع الأداء التدريسـي لمعلمي مقرر لغتي في الصفوف الأولية بمنطقة القصيم في ضوء المعايير المهنية الوطنية في المملكة من وجهة نظر المـشرفين التربـويين في مجـالي تعزيـز الـتعلم ودعـم الـتعلم، ثـم تعـرّف المعوقـات الـتي تحـول دون تحققهـا في واقـع الأداء التدريسـي، واسـتخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال أداة بحثية هـي الاستبانة وزعـت علـى جميع مجتمـع الدراسـة البـالغ عـددهم (٣٤) مـشرفاً تربويـاً. وتوصلت نتـائج البحـث إلى أن

المعلمين يطبقون المعايير الخاصة بتعزيز التعلم ودعم التعلم بدرجة متوسطة، وأن جميع المعوقات التي رصدها الباحث حصلت جميعها على درجة مرتفعة من حيث الأهمية، ومنها: ضعف تدريب معلمي الصفوف الأولية على المعايير المهنية، وأن المعايير مثالية لا يمكن تطبيقها في الواقع.

وأجرى العتيبي (١٤٣٦هـ) دراسة هدفت إلى تعرّف مدى تحقق المعايير المهنية الوطنية بالمملكة في مجالي تعزيز التعلم ودعم التعلم لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، ثم تعرّف المعوقات التي تحول دون توافرها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال أداة بحثية هي الاستبانة، طبّقت على (٢٧) مشرفاً تربوياً، و (٤٢٠) معلماً. وكشفت نتائج الدراسة أن درجة تحقق المعايير لدى معلمي الرياضيات في مجالي تعزيز التعلم ودعم التعلم كانت بدرجة متوسطة، وأن من أهم عوائق تحققها: ضعف تدريب المعلمين، والكثافة العددية المرتفعة للطلاب داخل الفصول.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اقتصر الباحث في الدراسات السابقة على الدراسات التي تناولت المعايير المهنية الوطنية للمعلمين إما تحليلاً وتقويماً لها (زيتون ٢٠٠٤م، ومحاسنة ٢٠١١م، وأحمد وحسين ومحمد ٢٠١٢م)، وإما تقويماً لأداء المعلمين في ضوئها (العليمات ٢٠١٠م، وشديفات وسمارة ومحاسنة ٢٠١٢م، الدويش ١٤٣٦هـ، والعتيبي ١٤٣٦هـ).

ولحظ الباحث أن الدراسات العربية السابقة التي تناولت المعايير المهنية الوطنية للمعلمين قليلة كما ظهر له من خلال محاولته استقصاء تلك الدراسات في قواعد المعلومات والفهارس المتخصصة، وتركزت تلك الدراسات في مصر (زيتون ٢٠٠٤م، وأحمد وحسين ومحمد ٢٠١٢م)، وفي الأردن (العليمات ٢٠١٠م، ومحاسنة ٢٠١١م، وشديفات وسمارة ومحاسنة ٢٠١٢م)، وفي السعودية (الدويش ١٤٣٦هـ،

والعتيبي ١٤٣٦هـ). وجميع هذه الدراسات استخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي أو المسحي.

وكشفت الدراسات السابقة _من خلال استقراء المعايير وتحليلها أو من خلال تقويم أداء المعلمين في ضوئها ومدى تمكنهم منها_ اتسام المعايير المهنية للمعلمين بجوانب من المثالية التي يصعب تطبيقها واقعياً، وقصورها في بعض الجوانب، وحاجتها إلى المراجعة والتطوير. وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات في عدد من الجوانب من أبرزها: النتائج التي توصلت إليها، ومنهجية بعضها في المراجعة والتحليل، بالإضافة إلى إثراء مشكلة الدراسة وإطارها النظري.

التحليل والنتائج:

بعد تحليل وثيقة المعايير المهنية التخصصية لمعلمي اللغة العربية؛ تمّ التوصل للإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

للإجابة عن السؤال الأول، ونصّه: "ما مدى تغطية المعايير ومؤشراتها للمعرفة المهنية التخصصية اللازمة لمعلمي اللغة العربية"؟

تبيّن من خلال تحليل الوثيقة أنها تناولت المعرفة المهنية المتعلقة بتخصص اللغة العربية في المجالات المهمة، غير أن هناك جوانب من المعرفة التخصصية لم تظهر في المعايير والمؤشرات، ومن ذلك ما يأتي:

أولاً: في مجال النحو:

١. **في المعيار الأول** (يعرف المعلم أقسام الكلمة، وأحوالها من حيث الإعراب والبناء، والتعريف والتنكير)، يُلحظ أن هناك أحوالاً متعددة للكلمة في اللغة العربية، تتعلق بها أحكام مختلفة لم تبرزها المؤشرات، ومن ذلك فيما يتعلق بالأسماء:

(المفرد بأنواعه، والتثنية، والجمع، والأسماء الستة، والممنوع من الصرف)، وفي الأفعال (الماضي، والمضارع، والأمر، واللازم والمتعدي، والأفعال الخمسة، والصحيح والمعتل).

٢. **في المعيار الثاني** (يعرف المعلم الأسماء المرفوعة، وعوامل الرفع فيها، وأحكامها الإعرابية) لم تتناول المؤشرات أحكام المبتدأ والخبر من حيث التغييرات الحاصلة عليهما بسبب دخول العوامل عليهما.

٣. **في المعيار الخامس** الخاص بمعرفة أحكام الفعل المضارع وعلامات إعرابه، تناولت المؤشرات أدوات الجزم، لكنها أغفلت أدوات النصب.

٤. **في المعيار السابع** الخاص بالأدوات، ونصّه: (يعرف المعلم الأدوات النحوية، ومعانيها، ...) لم تتضمن المؤشرات ما يتعلق بمعاني الأدوات النحوية، وهو باب واسع في النحو العربي. وبخاصة أنه منصوص عليها في المعيار.

ثانياً: في مجال البلاغة:

٥. **في المعيار الرابع عشر** الخاص بعلم المعاني، جاء نص المعيار كالآتي: (يعرف المعلم دلالات التراكيب وخصائصها البلاغية وفقاً لعلم المعاني)، لكن المؤشرات التي حواها هذا المعيار لم تؤكد على (الدلالة البلاغية) في المؤشرات التي تناولت (أضرب الخبر، والفصل والوصل، والقصر، والإطناب والمساواة والإيجاز).

ثالثاً: في مجال العروض والقافية:

٦. **في المعيار السادس عشر** الخاص بالعروض والقافية، ونصّه (يعرف المعلم مصطلحات علمي العروض والقافية، وكيفية الكتابة العروضية، والوزن

والتقطيع)، جاء في المؤشرات ما يؤكد على مصطلحات علم القافية، لكنها لم تشر إلى مصطلحات علم العروض.

رابعاً: في مجال علم اللغة:

٧. **في المعيار السابع عشر** الخاص بعلم اللغة، أغفلت المؤشرات ما يتعلق باللغة العربية تحديداً من حيث خصائصها، ومميزاتها، وظواهرها، كما أغفلت المؤشرات كذلك ما يتعلق بتاريخ علوم العربية، وأبرز أعلامها، ومدارسها.

خامساً: في مجال المهارات اللغوية:

٨. لم تتناول معايير هذا المجال ومؤشراته ما يتعلق بمهارتي: الاستماع والتحدث. كما أن المؤشرات المتعلقة بالمعيار الخاص بمعرفة المصطلحات المستخدمة في وصف الفنون الكتابة لم تشر إلى ما يتعلق بالأسلوبين العلمي والأدبي والفرق بينهما.

سادساً: في مجال (طرق التدريس الخاصة باللغة العربية):

هناك قصور واضح في المعايير المتعلقة بهذا المجال، سواء أكان ذلك في المعايير، أم في المؤشرات، ويمكن الإشارة إلى أبرز الجوانب التي تنقص هذا المجال فيما يتعلق بالمعرفة المهنية اللازمة في الآتي:

٩. المعايير والمؤشرات المتعلقة بمهارات التحدث والاستماع، إذ اقتصرت وثيقة المعايير على ما يتعلق بتدريس القواعد اللغوية، وتحليل النص الأدبي، وفنون الكتابة، والمهارات القرائية فقط.

١٠. مؤشرات خاصة بتحديد المهارات اللغوية الفرعية لكل مهارة رئيسة، وتصنيفاتها وفقاً للمرحلة الدراسية.

١١. مؤشرات تتعلق بالقيم والاتجاهات المتعلقة باللغة العربية.

١٢. مؤشر خاص باستراتيجيات الكشف عن الموهوبين لغوياً ووسائل الإثراء.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ونصّه: ما مدى دقة صياغة المعايير والمؤشرات من حيث: الدقة العلمية، والوضوح، وعدم التكرار، والارتباط بين المؤشرات والمعايير والمجالات، والاتساق في صياغة المؤشرات ما بين العمومية والتفصيلية؟ أظهرت نتائج التحليل وجود جوانب متعددة من الخلل في دقة صياغة المعايير والمؤشرات تتعلق بجميع الجوانب المحددة في السؤال وهي: الدقة العلمية، والوضوح، وعدم التكرار، والارتباط بين المؤشرات والمعايير والمجالات، والاتساق في عمومية المؤشرات وإجرائيتها. ويمكن عرضها في الآتي:

فمن حيث الدقة العلمية افتقدت بعض المعايير والمؤشرات لهذه الخاصية المهمة في بناء المؤشرات، ومن أمثلة ذلك:

- جاء نص المعيار الأول هكذا: (يعرف المعلم أقسام الكلمة، وأحوالها من حيث الإعراب والبناء، والتعريف والتنكير)، ومن المعلوم أن (التعريف والتنكير) ليس من أحوال الكلمة بعمومها، بل هو أحد أحوال نوع واحد من أنواع الكلمة وهو (الاسم)، أما النوعين الآخرين (الفعل والحرف) فلا يتعلق بهما هذا الحال من أحوال الكلمة.
- جاء المؤشر رقم (١١) من المعيار الثالث بهذه الصيغة: (يميّز الأسماء المعربة بعلامة فرعية ويعلل ذلك)، ولأن هذا المؤشر يندرج تحت المعيار الخاص بالأسماء المنصوبة فإن الدقة العلمية تقتضي أن تكون صياغته هكذا: (يميز الأسماء المنصوبة...).
- جاء مؤشر (يميز بين التعبير الوظيفي والإبداعي شفهياً وكتابياً) بوصفه أحد مؤشرات المعيار الآتي: (يعرف المصطلحات المستخدمة في وصف الفنون

الكتابية، ويبرز خصائص كل فن وأساليبه)، وبما أن المعيار يتعلق بـ(الفنون الكتابية) فإن تضمين المؤشر (التعبير الوظيفي والإبداعي الشفهي) يتنافى مع الدقة العلمية التي ينبغي أن تتسم بها صياغة المعيار.

- وردت عبارة (تنمية الطلاقة اللغوية) في المؤشر رقم (٣) من المعيار الرابع والعشرين الذي ينص على (يعرف المعلم طرق واستراتيجيات تعليم المهارات القرائية)، والصواب (تنمية الطلاقة القرائية)؛ لأن الطلاقة اللغوية شيء مختلف عن تعليم المهارات القرائية التي يتناولها المعيار.

وأما من حيث وضوح الصياغة: فهناك أمثلة يسيرة لمؤشرات لا يتضح المراد منها، مثل المؤشر (٧) من المعيار الأول، ونصّه: (يشرح الفرق بين المعرفة من النكرة، ويبين أنواع المعرفة، ويحسن استعمالها في الأبواب التي تقتضي ذلك)، فدخول حرف الجر (من) بين لفظتي (المعرفة والنكرة) أوجد خللاً في الصياغة، ثم ماذا يُقصد بعبارة (ويحسن استعمالها [أي المعرفة] في الأبواب التي تقتضي ذلك)؟ ، ومن الأمثلة كذلك ما جاء في المؤشر رقم (٤) من المعيار الثاني المتعلق بالأسماء المرفوعة، ونصّه (يعرف أحكام الفاعل، ويربطها بالاستعمال الصحيح لها) فماذا يُقصد بربط أحكام الفاعل بالاستعمال الصحيح لها؟ ومثل ذلك أيضاً: المؤشر رقم (١) من المعيار الثالث المتعلق بالأسماء المنصوبة، ونصّه: (يميز الأسماء المنصوبة، ويوضح دلالة كل منها، ويشرح وظائفها النحوية)، فهل كل الأسماء المنصوبة لها وظائف نحوية؟ ومن الأمثلة أيضاً: المؤشر رقم (٢) في المعيار الثاني والعشرين المتعلق بمجال طرق تدريس النص الأدبي، ونصّه: (يستعمل نواتج التعلم في مجال ما للتوصل إلى تعلّم مجال آخر).

وأما من حيث التكرار، فقد تكررت بعض المؤشرات بنصها، أو بمضمونها، فمن المؤشرات التي كُررت بنصها: المؤشر رقم (٢) من المعيار الثاني،

ونصّه: (يقدّر المحذوفَ من الجمل سواء أكان مبتدأ أم خبراً، أم فعلاً) حيث كرّر في المؤشر رقم (٣) من المعيار السادس بنصّ: (يقدّر المحذوفَ من أركان الجملة...). وكذلك المؤشر رقم (٣) في المعيار العاشر المتعلق بمجال الأدب والنقد، ونصّه: (يقارن بين النصوص الأدبية تبعاً لاختلاف عصورها)، إذ تكرر بنصّه في المؤشر السادس من المعيار الحادي عشر المتعلق بالمجال نفسه.

ومن المؤشرات المكررة بمضمونها:

- المؤشر الأول من المعيار الثامن، ونصّه: (يعرف كيفية صياغة أسلوب التعجب والتفضيل وما يشترط فيهما)، حيث تكرر مضمونه في المؤشرين التاليين له، ونصهما: (يُفرّق بين صيغتي التعجب، ويعرف إعرابهما)، و (يفرق بين أحوال اسم التفضيل المختلفة وما يلتزم في اسم التفضيل في كل حالة).
- المؤشر الأول من المعيار العاشر، ونصّه: (يقارن بين المدارس الأدبية من حيث أهدافها، وخصائصها، وأثرها في الأدب)، حيث كرر مضمونه في المؤشر التالي له مباشرة ونصّه: (يشرح آثار ودور كل مدرسة أدبية).
- ومع أن الوثيقة قد أفردت معياراً خاصاً بالأدوات النحوية تضمن ستة مؤشرات تناول بعضها (التفريق بين الأدوات التي تعمل والتي لا تعمل، وبين الأدوات التي تختص بالعمل في الأسماء والتي تختص بالعمل في الأفعال، وتوضيح الأثر التي تحدثه تلك الأدوات، ...) إلا أن مضمون تلك المؤشرات قد تكرر في مؤشرات أخرى، ومن ذلك: المؤشر رقم (٦) من المعيار الثالث، ونصّه: (يحدد أركان الاستثناء، وأدواته...)، والمؤشر رقم (٢) من المعيار الرابع، ونصّه: (يبيّن بعض معاني حروف الجر المشهورة...)، والمؤشران رقم (٣، ٤) في المعيار الخامس، ونصّه: (يعرف الأدوات الجازمة لفعل أو لفعلين)، و (يميز أدوات الشرط الجازمة ويبيّن فعلها وجوابها).

- أكثر المؤشرات المتعلقة بمجال (المهارات اللغوية) جاءت تكراراً لمضمون عدد من المؤشرات المتعلقة بمعيار (الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية) وهو المعيار الثاني من معايير المعرفة المهنية المشتركة لكل المعلمين. ولأن المعايير والمؤشرات المتعلقة بمجال (المهارات اللغوية) هي ذات بعدين: معرفي وتطبيقي، فسيتضمن التصور المقترح الذي تقدمه هذه الدراسة مقترحاً لطريقة صياغة هذه المعايير والمؤشرات.

وأما من حيث الارتباط بين المؤشرات والمعايير والمجالات فقد أظهر التحليل وجود جوانب متعددة من القصور في ذلك، ويمكن بيان ذلك من خلال الآتي:

- جاء المؤشر (يقدّر المحذوفَ من الجمل سواء أكان مبتدأ أم خبراً، أم فعلاً) بوصفه أحد مؤشرات المعيار الذي ينص على: (يعرف المعلم الأسماء المرفوعة وعوامل الرفع فيها وأحكامها الإعرابية)، ويتضح عدم وجود ارتباط بين المؤشر والمعيار، والأولى أن يكون هذا المؤشر مرتبطاً بالمعيار السادس ونصّه: (يعرف المعلم الجمل التي لها محل من الإعراب والتي ليس لها محل من الإعراب، وأحكامها)، وقد تكرر هذا المؤشر بنصه في ذلك المعيار.
- المؤشر (يحدد أركان الاستثناء وأدواته، وأحواله، ويشرح ما يترتب على ذلك من حكم إعرابي للمستثنى) وضع تحت المعيار المتعلق بالأسماء المنصوبة الذي ينص على (يعرف المعلم الأسماء المنصوبة، والعوامل الناصبة لها، وأحكامها)، وهذا غير دقيق، إذ أن من المستثنى ما يكون مرفوعاً، ومنه ما يكون مجروراً. وكان الأولى أن يدرج هذا المؤشر تحت المعيار الثامن الخاص بالأساليب النحوية؛ لأن الاستثناء يعد أسلوباً نحوياً.

- جاء المؤشر (يعالج المشكلات النطقية الظاهرة عند بعض الطلاب) ضمن معيار (علم اللغة)، والأصل أن هذا أحد المؤشرات التي ترتبط بمجال (طرق التدريس الخاصة باللغة العربية).
- جاء المعيار (١٩) الذي يمثل أحد معايير مجال (المهارات اللغوية) بالنص الآتي: (يعرف المعلم المصطلحات والمفاهيم القرائية، ومهارات القراءة وفقاً لطبيعة كل مرحلة، ويحلل النص القرائي وينقده ويقوّمه)، والأصل أن معرفة (مهارات القراءة وفقاً لطبيعة كل مرحلة) يرتبط بمجال (طرق التدريس الخاصة).
- هناك عدد من المؤشرات التي تضمنتها معايير مجال (المهارات اللغوية) ترتبط بمجال (طرق التدريس الخاصة)، وتلك المؤشرات هي: (يفرق بين ألإملاء المنسوخ والمنظور والاختباري، ويقارن بين الكفايات القرائية وأساليب تقويمها، ويعرف أنواع القراءة، ويحدد المهارات القرائية لكل مرحلة دراسية.
- جاء المعيار رقم (٢١) المتعلق بمجال (طرق التدريس الخاصة) ليخصص لمعرفة الاستراتيجيات الحديثة في تعليم قواعد التركيب للجمل والبنية الصرفية للمفردات، حيث ينص على (يعرف المعلم الطرق والاستراتيجيات الحديثة في تعليم قواعد التركيب للجمل والبنية الصرفية للمفردات)، وتضمن هذا المعيار (٩) مؤشرات، غير أنه لا ينتمي للمعيار منها سوى اثنان فقط، أما بقية المؤشرات السبعة فهي غير مرتبطة بهذا المعيار ارتباطاً مباشراً بل هي مؤشرات تتعلق بالمجال بعامة، وتلك المؤشرات هي: (يعرف الأهداف العامة لتعليم التخصص الذي يقوم بتدريسه ويعرف الأهداف الخاصة بتعليم كل مادة في هذا التخصص، يعرف الأنشطة اللغوية الصفية وغير الصفية وفقاً لطبيعة المادة اللغوية، يعرف مداخل تعليم اللغة ومزايا وعيوب كل مدخل... ، يعرف الوسائل التعليمية وطرق اختيارها وفقاً لطبيعة المادة اللغوية، يعرف طرق اختيار المحتوى المناسب للدرس اللغوي، يعيّن الصعوبات اللغوية أو الإدراكية المتوقعة في تعلم

محتوى معيّن... ، يستخدم طرقاً بديلة لعلاج مشكلات تعلم الطلاب للمحتوى اللغوي).

- جاء المؤشر (يستعمل نواتج التعلم في مجال ما للتوصل إلى تعلّم مجال آخر) بوصفه أحد مؤشرات المعيار الثاني والعشرين المتعلق بمجال طرق تدريس النص الأدبي، الذي ينصّ على (يقدر المعلم على تحليل النص الأدبي واستنباط الفنون البلاغية وفق طرق واستراتيجيات التدريس)، والمؤشر بهذه الصيغة لا يرتبط بالمعيار، فضلاً عن عدم وضوح المقصود به.

وأما من حيث الاتساق في صياغة المؤشرات ما بين العمومية والتفصيلية فقد أظهر التحليل تفاوتاً ملحوظاً في ذلك، فمع أن أكثر المؤشرات صيغت في عبارات مناسبة من حيث العمومية إلا أنه جاء عدد من المؤشرات لتتناول جزئيات دقيقة وتفصيلية في المعرفة المهنية، مثل المؤشرات الآتية: (يصنف الكلمة إلى اسم وفعل وحرف، ويتعرف التغييرات الحاصلة بسبب الإضافة، ويفرق بين صيغتي التعجب ويعرف إعرابهما، ويعرف مفهوم النقد الأدبي ووظيفته، ويفرّق بين المجاز المرسل والمجاز العقلي، ويفرّق بين علمي العروض والقافية، ويفرق بين اللام الشمسية والقمرية كتابة ونطقاً، ويفرق بين كتابة التاء المفتوحة والمربوطة، ويفرق بين مواضع كتابة الألف المتطرفة، ويعرف أنواع القراءة، ويميز بين الطريقتين القياسية والاستنتاجية في تعليم قواعد التراكيب اللغوية وبنية المفردات، ...).

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، ونصّه: ما مدى أهمية وواقعية المعرفة المهنية التي تضمنتها المؤشرات؟ أظهرت نتائج التحليل أن المعرفة المهنية التي تضمنتها أغلب المؤشرات كانت مهمة في التخصص، وواقعية من حيث ارتباطها بواقع المعلم وإمكانية قياسها لديه، ويُستثنى من ذلك عدد من المؤشرات التي تضمنتها المعايير المتعلقة بمجال (طرق التدريس الخاصة)، وبخاصة ما يتعلق منها باستراتيجيات

التدريس، إذ تضمنت المؤشرات في هذا المجال عدداً من الاستراتيجيات التي يمكن وصفها بأنها غير واقعية، إذ هي استراتيجيات جزئية قد تخفى على كثير من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية فضلاً عن المعلم الذي يُعد إعداداً عاماً في هذا المجال، ومن تلك الاستراتيجيات التي نصّت عليها المؤشرات في مجال (طرق التدريس الخاصة): مساءلة المؤلف، وتشارك الأقران، والكتابة بطريقة (RAFT)، والكتابة بطريقة (SPAWN)، وتدوين المذكرات بطريقة تجزيء الورقة، وبطاقات المغادرة، واقتراع المفردات، والوعي الذاتي بمفردات اللغة، والبحث عن الكلمات، وفرز الكلمات، وحائط الكلمات، وتلوين ظلال المعنى، وقراءة الترديد، ونمذجة المعطيات اللغوية، وقصائد الصوتين، ومسرح القراء، والبُنى النصيّة، والعارضات المساعدة، والتوقعات الموجهة، وفرقعة الفشار الراجعة، والبرفسور الخبير، والوسائط المذكرة، ...)، وهي _كما سبق_ استراتيجيات جزئية ودقيقة في مجالات القراءة والكتابة بشكل عام، وقد تناولها كل من فيشر وبروز وفراي وإيفي (٢٠٠٩/٢٠٠٧م) بشيء من التفصيل؛ مما يؤكد اعتماد معدي هذه المؤشرات على هذا المرجع في بنائها.

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، ونصّه: ما مستويات المعرفة المهنية التي ركزت عليها المعايير والمؤشرات؟ تتبَّع الباحثُ الأفعال التي صيغت بها المعايير والمؤشرات والتي تعبّر عن العملية المعرفية أو المستوى المعرفي المطلوب من المعلم. وتبيّن من ذلك الآتي:

أولاً: صياغة المعايير: جميع المعايير استخدمت الفعل (يَعْرف) الذي يعبّر عن مستوى تذكر المعرفة وفهمها، باستثناء معيار واحد في مجال طرق التدريس الخاصة (تدريس النص الأدبي)، استُخدم فيه الفعل (يَقْدِر) المعبّر عن المستوى التطبيقي للمعرفة المهنية في هذا المجال.

ثانياً: صياغة المؤشرات: استُخدم في صياغة المؤشرات مجموعة من الأفعال التي تعبّر عن مستويات مختلفة من المعرفة المهنية المطلوبة للمعلم، وهناك عدد من المؤشرات تضمنت أكثر من فعل يؤكد على مستوى معرفي مختلف، ويبين الجدول رقم (٣) الآتي المستويات المعرفية التي أكدتها المؤشرات في ضوء تكرارات الأفعال المستخدمة في صياغتها.

الجدول رقم (٣) المستويات المعرفية التي أكدتها المؤشرات في ضوء تكرارات الأفعال المستخدمة في صياغتها

مستوى المعرفة	الأفعال المستخدمة	التكرارات	النسبة
تذكر المعرفة	يعرف، يبيّن، يحدد، يتعرّف، يعيّن، يحفظ، يُسمّي، يحصي	٦٤	٣٠،٤٧٪
فهم المعرفة	يشرح، يميّز، يوضح، يبرز، يفهم، يستنبط، يعلل	٦٢	٢٩،٥٢٪
تطبيق المعرفة	يستخرج، يصوغ، يقرأ، يصوّر، يستعمل، يستخدم، يطبق، يكتشف، يُجري، يقطّع، يضبط، يمثّل، يُعرب، يبرز	٣١	١٤،٧٦٪
تحليل المعرفة	يقارن، يحلل، يفرّق، يصنّف، يقسّم	٤٢	٢٠٪
تقويم المعرفة	يقوّم، يحكم، يقدّر	٤	١،٩٠٪
تركيب المعرفة	يقترح، يعالج، يربط	٧	٣،٣٣٪
المجموع		٢١٠	١٠٠٪

ويتبيّن من الجدول السابق أن تذكّر المعرفة المهنية اللغوية جاء في الترتيب الأول من حيث تركيز صياغة المؤشرات عليه، بتكرار بلغ (٦٤) تكراراً، وبنسبة مقدارها (٣٠٪)، ثم جاء بعده مستوى فهم المعرفة بتكرار بلغ (٦٢) تكراراً، وبنسبة مقدارها (٢٩،٥٢٪)، ثم مستوى تحليل المعرفة بتكرار بلغ (٤٢) تكراراً،

وبنسبة مقدارها (٢٠٪)، أما مستوى تطبيق المعرفة فقد جاء في الترتيب الرابع بتكرار بلغ (٣١) تكراراً، وبنسبة مقدارها (١٤,٧٦٪)، ثم جاء بعده مستوى تركيب المعرفة بتكرار بلغ (٧) تكرارات، وبنسبة مقدارها (٣,٣٣٪)، وأخيراً مستوى تقويم المعرفة بتكرار بلغ (٤) تكرارات، وبنسبة مقدارها (١,٩٠٪).

وبما أن الهدف النهائي من امتلاك المعرفة اللغوية هو التطبيق والأداء الصحيح لها؛ فإن مستوى التطبيق يحتل مكانة مهمة بين مستويات المعرفة المهنية، وكان ينبغي التركيز عليه في صياغة المؤشرات، ومع ذلك فقد كان التركيز على هذا المستوى المعرفي في المؤشرات والمعايير متدنياً، حيث لم يصل إلى (١٥٪) من مجموع المؤشرات. في حين ركزت صياغة المؤشرات على تذكر المعرفة اللغوية وفهمها، إذ بلغت نسبة المؤشرات التي أكدت عليهما (٦٠٪) من مجموع المؤشرات.

وبالنظر إلى ما يُسمّى بالمستويات المعرفية العليا يُلحظ تركيزاً على مستوى تحليل المعرفة اللغوية، وذلك من خلال تصنيف المعرفة المهنية وتقسيمها وعقد المقارنات بينها، حيث ركزت عليه صياغة المؤشرات بنسبة تصل إلى (٢٠٪)، أما مستوى تقويم المعرفة اللغوية ومستوى الإبداع فيها فلم يحظيا باهتمام مناسب في المؤشرات، حيث لم يتجاوز مجموعهما (٥٪) إلا بقليل.

إن هذه النتيجة ترسخ فكرة أن تعلّم المعرفة اللغوية هدف بحد ذاته، وبخاصة أنه تُبنى في ضوء هذه المعايير ومؤشراتها اختبارات المعلمين، فمن الطبيعي أن تركز تلك الاختبارات على مستويات معرفية تتعلق بتذكر المعرفة وفهمها، وهذا ما يتعارض مع التوجهات الحديثة في تعليم اللغات التي تؤكد أن الأداء اللغوي هو الهدف الرئيس من تعلّم اللغة وفنونها ومهاراتها.

وللإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة، ونصّه : ما التصور المقترح لتطوير معايير معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية؟

قام الباحث بإعداد تصور مقترح في ضوء ما أسفرت عنه عملية التحليل من نتائج، وتضمن هذا التصور: أهداف التصور، ومسوغاته، وأسس تطوير المعايير، ومقترحات التطوير، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

تصور مقترح لتطوير المعايير المهنية لمعلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية.

تمهيد:

تتكامل المعايير المهنية التخصصية مع المعايير المهنية العامة في تحديد ما ينبغي أن يعرفه المعلم، وما يكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، وما ينبغي أن يقوم به في تدريسه؛ ليكون تدريسه فعّالاً.

والتأكيد على وجود معايير عامة، ومعايير تخصصية تتكامل معها أمر بالغ الأهمية، فمن المهم ألا تقتصر المعايير المهنية للمعلمين على جوانب عامة يشترك فيها جميع المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم، بل ينبغي أن تحدد _إلى جانب ذلك_ ما يميز التعليم الجيد في التخصص وفي المراحل المختلفة؛ وذلك نظراً لطبيعة اختلاف التخصصات العلمية من حيث المعرفة المهنية الخاصة بها، والطرق الخاصة بتعليمها.

ويأتي تخصص اللغة العربية على قائمة هذه التخصصات التي ينبغي أن تحظى معاييرها التخصصية بأهمية كبيرة لدى المهتمين ببناء المعايير المهنية للمعلمين، وذلك بناء على ما تؤكده الدراسات العلمية من أن الضَّعفَ العلميَّ لدى عدد من معلمي اللغة العربية، وعدمَ تمكنهم من المهارات التدريسية اللازمة يعد من أبرز عوامل الضعف اللغوي لدى الطلاب.

وبناءً على ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة من وجود جوانب قصور متعددة في المعايير المهنية الخاصة بمعلمي اللغة العربية؛ جاء هذا التصور المقترح لتطوير تلك المعايير.

أهداف التصور:

إن الهدف الرئيس من إعداد هذا التصور هو محاولة تطوير النسخة الحالية من المعايير المهنية التخصصية لمعلمي اللغة العربية لتلافي أوجه القصور التي كشفت عنها نتائج الدراسة الحالية، ويتفرع عن هذا الهدف الرئيس الأهداف الآتية:

١. إعادة صياغة المعايير المتعلقة بعض المجالات.

٢. مراعاة جوانب الدقة العلمية، والوضوح، وعدم التكرار، والارتباط بين المؤشرات والمعايير والمجالات، ومراعاة الاتساق في صياغة المؤشرات ما بين العمومية والتفصيلية.

٣. التأكيد على مستوى التطبيق والأداء اللغوي في بناء المؤشرات.

٤. إعادة صياغة المعايير والمؤشرات الخاصة بمجال طرق التدريس الخاصة.

مسوغات التصور:

١. ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة من وجود جوانب قصور متعددة في المعايير المهنية الخاصة بمعلمي اللغة العربية تتعلق بتغطيتها المعرفة المهنية التخصصية اللازمة لمعلمي اللغة العربية، ودقتها العلمية، ووضوحها، وتكرارها، والارتباط بين المؤشرات والمعايير والمجالات، والاتساق في صياغة المؤشرات ما بين العمومية والتفصيلية، ودرجة أهمية المعرفة المهنية التي تضمنتها المؤشرات وواقعيتها، وطبيعة المستويات المعرفة المهنية التي ركزت عليها المعايير والمؤشرات.

٢. المعايير المهنية لمعلمي اللغة العربية يتم في ضوئها بناء اختبارات المعلمين الراغبين في الالتحاق بالمهنة، وحين يعتري هذه المعايير خلل أو قصور فسينعكس ذلك على الاختبارات المبنية عليها.

٣. المعايير المهنية لمعلمي اللغة العربية يمكن أن تكون موجهاً لتطوير مخرجات مؤسسات إعداد المعلمين، ومعياراً مناسباً لتقويم برامجها وتطويرها، وموجهة لمعلمي اللغة العربية نحو النمو المهني والتعلم الذاتي، وبالتالي لا بد أن تكون محكمة البناء حتى تكون أداة فاعلة ومناسبة لتلك الأغراض.

أسس تطوير المعايير في التصور المقترح:

ينبغي أن ترتكز عملية تطوير المعايير على عدد من المحددات أو الأسس، أهمها:

١. الواقعية، إذ ينبغي أن تطور المعايير، وبخاصة تلك المتعلقة بمجال (طرق التدريس الخاصة)، من الواقع التعليمي المعاش، وألا تكون وصفاً لحالات مثالية، أو تقليداً لمعايير في دول أخرى، وحتى تكون المعايير واقعية فيحسن أن تكون هناك مواءمة بين ما يُقدّم فعلياً من معرفة مهنية في هذا المجال في برامج إعداد المعلمين بالجامعات السعودية، وما يتطلبه الميدان التربوي من خلال ما هو مضمّن في وثائق ومناهج التعليم اللغوي في التعليم العام، وما تنادي به التوجهات الحديثة في مجال التعليم اللغوي.

٢. التوسط بين السعة والتفصيل: فالتوسع والعمومية في المعايير يجعل من الصعوبة تطوير أدوات تقويمية واقعية وفاعلة تقيس تلك المعايير بدقة، في حين أن التفصيل والتحديد المبالغ فيه يُفقد المعايير ما تمتاز به؛ من حيث الاهتمام باستخدام المعرفة بدل الاهتمام بها، والتركيز على التكامل في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، ورفع مستوى التوقعات، ويجعلها أشبه بالأهداف السلوكية.

٣. أن يشارك في تطويرها كل من له علاقة بها ويفيد منها أو يتأثر بمخرجاتها، فالمعلم، ومؤسسات إعداده وتدريبه، والجهات القائمة على اختياره وتعيينه، عناصر رئيسة في تطوير المعايير وإقرارها، ومتى غاب أحدها، أو ضعف التنسيق بينها، أصبحت المعايير هدفاً لذاتها وليست وسيلة لإصلاح التعليم وتطويره، ومع تأكيد المركز الوطني للقياس والتقويم على مشاركة تلك الجهات في عملية بناء المعايير والمؤشرات؛ إلا أنه ينبغي أن تكون هذه المشاركة على مستوى المؤسسات وليس الأفراد.

٤. وجود قرار سيادي يوجه عملية التنسيق من جهة، ويلزم الجهات بالإفادة من مخرجات المعايير من جهة أخرى، وفي ظل غياب هذا القرار السيادي سيكون التنسيق ضعيفاً أو على مستوى المشاركة الفردية لأعضاء المؤسسات، كما ستكون الإفادة من المعايير في حدود الاختيار، ومتى كان الأمر اختياراً فسيضعف الاهتمام.

مقترحات التطوير:

في ضوء ما كشفت عنه عملية تحليل المعايير والمؤشرات فإن مقترحات التطوير تشمل الصياغة، والمضمون، بالإضافة إلى مقترحات تطوير المعايير والمؤشرات الخاصة بمجال طرق التدريس الخاصة باللغة العربية. وفيما يأتي تفصيل لمقترحات التطوير في هذين الجانبين:

أولاً: مقترحات تطوير صياغة المعايير والمؤشرات:

١. إعادة صياغة المؤشرات التي يكتنفها الغموض في فهم معانيها، بحيث يتضح مضمونها.

٢. تلافي تكرار المؤشرات، وذلك بحذف المؤشرات المكررة بنصها، ودمج المؤشرات المكرر مضمونها، مع ربطها بالمعايير التي تتصل بها.

٣. يحسن إفراد بعض الموضوعات بمعايير خاصة نظراً لأهميتها من جهة ولاتساع مضمونها من جهة أخرى، كالإعراب والبناء، بحيث يتضمن مؤشرات عن حالات البناء، وحالات الإعراب، وعلاماته الأصلية والفرعية واستخدامها، وتُضم تحته جميع المؤشرات التي تتعلق به في المعايير الأخرى. ومن الموضوعات التي يحسن إفرادها _كذلك_ بمعيار مستقل: موضوع المعاجم.

٤. إعادة صياغة المؤشرات التي تتسم بالتركيز على جزئيات تفصيلية، ودمج بعضها؛ حتى تتسق مع بقية المؤشرات من حيث توسطها بين العمومية والتفصيل.

٥. التركيز في صياغة المعايير والمؤشرات على مستوى تطبيق المعرفية المهنية؛ لأن الهدف الرئيس من تعلّم المعرفة اللغوية هو الوصول للأداء اللغوي الصحيح، مع الاهتمام _كذلك_ بالمستويات المعرفية العليا، وبخاصة ما يتعلق منها بمستوى تقويم المعرفة المهنية، وإبداعها.

ثانياً: مقترحات تطوير مضمون المعايير والمؤشرات:

١. صياغة معايير ومؤشرات إضافية تستوفي المعرفة المهنية التخصصية في اللغة العربية التي قَصُرت عنها المعايير الحالية ومؤشراتها، كبعض أنواع الكلمة، وبعض الأدوات النحوية، ومعاني الأدوات النحوية، ودلالات بعض التراكيب اللغوية، وخصائص العربية ومميزاتها وظواهرها اللغوية، وتاريخ علوم العربية ومدارسها وأبرز أعلامها، وتدريس مهارات التحدث والاستماع، والقيم والاتجاهات المتعلقة باللغة العربية...

٢. مراجعة وتدقيق الجانب العلمي في المؤشرات التي بيّنت الدراسة أنّ فيها خللا علمياً.

٣. إعـادة توزيـع المؤشـرات الـتي تفرعـت عـن معـايير لا تتـصل بهـا ، بحيـث تـربط بالمعايير الأنسب لها.

٤. يلغى مجال (المهارات اللغوية) مـن المعـايير التخصـصية؛ لأن طبيعـة المقـررات الـتي تتناول المهارات اللغوية في المرحلة الجامعية هـي طبيعة تطبيقيـة وليـست معرفيـة ، والمؤشـرات المـضمنة في معـايير هـذا المجـال تـشمل بعـدين: بعـداً معرفيـاً ، وآخـر تطبيقيا ، فـأمـا البعـد المعـرفي فمجالـه المعرفـة المهنيـة بطـرق التـدريس الخاصـة ، وأما البعد التطبيقي فمجاله معيار (الإلمام بالمهارات اللغوية والـكمية) في المعايير المشتركة لكل المعلمين.

ثالثاً : مقترحات تطوير المعايير والمؤشرات الخاصة بمجال طرق التدريس الخاصة باللغة العربية :

نظراً للقصور الكبير الذي اعترى معايير مجال (طرق التدريس الخاصة باللغة العربيـة) ومؤشـراتها ، مـن حيـث عـدم اسـتيفاء المعرفـة المهنيـة في هـذا المجـال، وعـدم واقعة كثير مـن المؤشـرات، ووجـود خلـل في ارتبـاط بعـض المؤشـرات بالمعـايير، وغـير ذلـك، يقـترح الباحـث إعـادة صـياغة معـايير هـذا المجـال ومؤشـراته لتكـون بالـصورة الآتية:

المعيار الأول : يـدرك المعلمُ طبيعـة المنـاهج التعليميـة للغـة العربيـة . ويتـضمن هـذا المعيار المؤشرات الآتية :

١. يعرف الأهـداف العامـة لتعليم اللغـة العربيـة وفنونهـا ، والأهـداف الخاصـة بكـل مقرر، وبكل مرحلة ، وبكل صف دراسي.

٢. يقارن بين مداخل تعليم مهارات اللغة (الاتصالي، المهاري، الوظيفي، التكاملي، الكلّي، الفنون اللغوية...)، ويوظف المناسب منها بناء على طبيعة الأهداف التعليمية والمرحلة الدراسية.

٣. يميز بين المداخل الخاصة بتعليم بعض الفنون اللغوية، مثل المدخل الصريح والضمني في تعليم القواعد اللغوية، والمدخل التاريخي والبيئي والفنون في تدريس الأدب، ومدخل نوع المنتج الكتابي ومراحل عمليات الكتابة في التعبير الكتابي... ، ويوظف المناسب منها بناء على طبيعة الأهداف التعليمية والمرحلة الدراسية.

٤. يعي المشكلات والصعوبات اللغوية المختلفة، وطرائق معالجتها، حسب طبيعة المشكلات والمرحلة العمرية.

٥. يلمّ بالتنظيمات المنهجية للمناهج اللغوية، وأسسها، ويصف طبيعة التنظيم المنهجي للمناهج اللغوية التي يقوم بتدريسها.

٦. يميز بين تعليم اللغة العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها من حيث الأهداف والمحتوى اللغوي والثقافي وطرائق التدريس وأساليب التقويم...

٧. يقترح البرامج الإثرائية المناسبة للموهوبين لغوياً حسب المجال اللغوي والمرحلة العمرية.

المعيار الثاني: يطبق الاستراتيجيات والممارسات التي تعزز الاتجاهات الإيجابية وتنمي الميول اللغوية لدى الطلاب، ويتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

١. يُقدّر أهمية التحدث بالفصحى وأثره في تنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب، ويعرف كيفية تصميم مواقف تعليمية لتوظيف الحوار الفصيح داخل الصف وخارجه.

٢. يوظف الاستراتيجيات التدريسية التي تنمي الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة، كاستراتيجيات الذكاء العاطفي، والطرائف والنوادر، والألغاز، ومسرحة المناهج، والقصة، والألعاب التعليمية، والمهام اللغوية الوظيفية، ... وغيرها.

٣. يطبق استراتيجيات تنمية الذائقة الأدبية والحس اللغوي والثروة اللغوية حسب المرحلة الدراسية، كالموازنات، والقراءة الموجهة، والمسابقات والألعاب اللغوية، وتحليل الأخطاء اللغوية، واكتشاف الأخطاء وتصويبها، والعصف الذهني، والمزاوجة، ... وغيرها.

٤. يتمكن من بناء مقاييس الاتجاهات اللغوية، ويوظف نتائجها في تعزيز الاتجاهات وتنميتها.

المعيار الثالث: يصنّف المهارات اللغوية المختلفة، ويميز بينها وفقاً لنوع المهارة، وللمرحلة الدراسية، ويتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

١. يحدد مهارات الاستماع، ويصنّفها وفقاً لطبيعة عملية الاستماع، ويميز المناسب منها لكل مرحلة دراسية.

٢. يحدد مهارات التحدث، ويصنفها وفقاً لطبيعة عملية التحدث، ويميز المناسب منها لكل مرحلة دراسية.

٣. يحدد مهارات القراءة، ويصنفها وفقاً لطريقة القراءة (صامتة، جهرية) ومستوى ونوع القراءة (قراءة تعرّف، قراءة فهم، قراءة ناقدة، قراءة إبداعية...)، ويميز المهارات المناسبة منها لكل مرحلة دراسية.

٤. يحدد مهارات الكتابة، ويصنفها وفقاً لمجال الكتابة (تعبير كتابي، إملاء، خط...)، ولنوع الكتابة (علمية، أدبية، وظيفية، إبداعية، ...) ويميز المهارات المناسبة منها لكل مرحلة دراسية.

٥. يحدد مهارات تحليل النص الأدبي وتذوقه، ويميز المهارات المناسبة منها لكل مرحلة دراسية.

المعيار الرابع: يطبّق الطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتعليم المهارات والفنون اللغوية، وتقويمها، وفقاً لطبيعة المرحلة الدراسية، ولنوع المهارة أو الفن اللغوي، ويتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

١. يعي الجوانب اللازمة لتعليم المهارات والفنون اللغوية المختلفة، من حيث معرفة طبيعتها، وأنواعها، وخصائصها وسماتها، ومتطلبات تعليمها.

٢. يصف الإجراءات والطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتعليم مهارات الاستماع وتقويمها، وفقاً للمرحلة الدراسية.

٣. يصف الإجراءات والطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتعليم مهارات التحدث وتقويمها، وفقاً للمرحلة الدراسية.

٤. يصف الإجراءات والطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتعليم مهارات القراءة وتقويمها، وفقاً للمرحلة الدراسية.

٥. يصف الإجراءات والطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتعليم مهارات الكتابة وتقويمها، وفقاً للمرحلة الدراسية.

٦. يصف الإجراءات والطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتعليم القواعد اللغوية (النحوية، والإملائية، والبلاغية...) وتقويمها، وذلك وفقاً لطبيعة المرحلة الدراسية.

٧. يستخدم إجراءات وطرائق واستراتيجيات تعليمية مبتكرة لتعليم المهارات اللغوية وفنونها المختلفة، بحيث تناسب المرحلة وتؤدي إلى تعلّم فعّال.

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات:

في ضوء تحليل وثيقة المعايير المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية ظهرت النتائج الآتية:

١. هناك جوانب من المعرفة التخصصية المهمة لم تتناولها المعايير والمؤشرات في مجالات: النحو، والبلاغة، والعروض والقافية، وعلم اللغة، والمهارات اللغوية، وطرق التدريس الخاصة باللغة العربية.

٢. وجود جوانب متعددة من الخلل في دقة صياغة المعايير والمؤشرات تتعلق بالدقة العلمية، وبالوضوح، وبتكرار المؤشرات، وبالارتباط بين المؤشرات والمعايير والمجالات، وبعدم الاتساق في صياغة المؤشرات بين العمومية والتفصيلية.

٣. ركزت صياغة المعايير والمؤشرات على تذكر المعرفة اللغوية وفهمها بشكل كبير، في حين كان التركيز على مستوى تطبيق المعرفة اللغوية متدنياً مقارنة بهما، كما أن مستوى تقويم المعرفة اللغوية ومستوى الإبداع فيها لم يحظيا باهتمام مناسب.

٤. هناك قصور كبير في المعايير المتعلقة بمجال طرق التدريس الخاصة باللغة العربية، ومنها: عدم استيفاء المعرفة المهنية في المجال، وعدم واقعية المعايير المتعلقة بطرق واستراتيجيات التدريس، بالإضافة إلى عدد من أوجه القصور المتعلقة بالتكرار، وبالارتباط بين المؤشرات والمعايير والمجالات، وبعدم الاتساق في صياغة المؤشرات بين العمومية والتفصيلية.

٥. خرجت الدراسة بتصور مقترح لتطوير المعايير المهنية لمعلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية في ضوء نتائج الدراسة، وقدّم هذا التصور نموذجاً مقترحاً للمعايير المهنية في مجال طرق التدريس الخاصة.

وفي ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بالآتي:

١. مراجعة المعايير المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الملحوظات التي كشفت عنها الدراسة الحالية، والإفادة من التصور المقترح الذي قدمته.

٢. إعادة صياغة معايير مجال طرق التدريس الخاصة باللغة العربية لتكون أكثر واقعية، ولتستوفي المعرفة المهنية المتعلقة بالمجال، مع الأخذ بالمعايير والمؤشرات التي تضمنها التصور المقترح لهذا المجال بعد تحكيمها من الخبراء، وتعديلها في ضوء ملحوظاتهم.

ولإثراء الموضوع الذي تناولته الدراسة، يقترح الباحث إجراء دراسات علمية أخرى مشابهة، بحيث تتكامل مع بعضها في تطوير المعايير المهنية الوطنية للمعلمين، ومن الموضوعات التي يمكن أن تتناولها تلك الدراسات:

١. تحليل المعايير المشتركة وتقويمها.

٢. تحليل المعايير التخصصية لمعلمي التخصصات الأخرى وتقويمها.

٣. استطلاع آراء المعلمين والمشرفين التربويين والمتخصصين وتصوراتهم حول المعايير المهنية المشتركة والتخصصية.

المراجع العربية:

- أحمد، أحمد إبراهيم وحسين، سلامة عبدالعظيم، محمد فاطمة السيد (٢٠١٢م). معايير اعتماد برامج التنمية المهنية للمعلمين في مصر رؤية نقدية ونظرة عصرية. مجلة كلية التربية ببنها. (٩١). ص ص ٣١- ٤٤.
- الأمانة العامة لجامعة الدول العربية. (٢٠٠٩م). الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي: سياسات وبرامج. القاهرة.
- با زرعة، عصام عبدالله. (٢٠١٣). تقويم أداء معلمي اللغة العربية في ضوء تنميتهم مهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة القراءة بمكة المكرمة. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع ١٤١، ص ص ٢١- ٤٨.
- البشري، محمد بن شديد. (٢٠٠٨م). واقع استخدام معلمي اللغة العربية للغة الفصحى أثناء التدريس. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع٨٣. ص ص ٦٤- ٨١.
- آل خالد، محمد عبدالرحمن. (١٤٣٢هـ). تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الدافعية للتعلم. بحث ماجستير غير منشور، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية.
- خضر، عادل سعد. (٢٠١٢م). الوعي بالمعايير المهنية وعلاقته بكل من الاستقلالية في العمل والممارسات المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية. مجلة التربية، قطر، س٤١، ع١٨١. ص ص ٨٧- ١٤٠.
- الدخيل، عزام بن محمد. (٢٠١٤م). تعلومهم: نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

- الدهماني، دخيل الله بن محمد والزهراني، محمد بن سعيد. (١٤٣٦هـ). المعايير المهنية: رؤية تنظيرية وتجارب عالمية. في: الزهراني، مرضي بن غرم الله (محرر)، مهايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية. (ط ١، ص ص ٩- ٥٨). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الدويش، علي بن عبدالله. (١٤٣٦هـ). الداء التدريسي لمعلمي مقرر لغتي للصفوف الولية بمنطقة القصيم في ضوء المعايير المهنية الوطنية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين. بحث مكمل لمرحلة الماجستير. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس.
- الرديسي، سمير محمد. (٢٠١٣م). المعايير المهنية للتدريس وضرورتها للتعليم في السودان. مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم، س٥، ع٧، يناير. ص ص ١١- ٥٢.
- الزهراني، عبد العزيز عبدالله. (١٤٣٤هـ). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. بحث ماجستير غير منشور، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٤م). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر. المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ج١، ص ص ١١٤- ١٤٢.
- السلطان، عبدالمحسن الحجي. (١٤٣٤ه). تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء في ضوء معايير الجودة الشاملة. بحث ماجستير غير منشور، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية. قسم المناهج وطرق التدريس.

- السلمي، محمد بن سعد. (١٤٣٥هـ). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. بحث ماجستير غير منشور، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- سليم، خيري عبدالله وعوض، ميشيل. (١٤٣٠هـ). التدريس التأملي والنمو المهني للمعلمين. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- شديفات، صادق حسن وسمارة، هتوف فرح ومحاسنة، رنده علي. (٢٠١٢). درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي التربية الإسلامية في الأردن. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربية والدراسات الإسلامية، م ٢٤، (٣). ص ص ٩٠٧- ٩٣١.
- صحيفة عكاظ. (١٤٣٧/٢/١٠هـ). رئيس قياس لعكاظ: إخفاق ٢٢٨ ألف متقدم لاختبار كفايات المعلمين.
- طعمة، طوني. (٢٠١٤م) تطوير التربية: من الأهداف إلى الكفايات إلى المعايير. الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير (دمشق من ١٤- ١٦/أكتوبر). جامعة دمشق، كلية التربية.
- العايد، محمد سليمان. (١٤٣١هـ). تقويم مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة. بحث ماجستير غير منشور، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية.
- عبد الحليم، أحمد المهدي. (٢٠٠٥م). حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها. المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (من ٢٦- ٢٧ يوليو)، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، جامعة عين شمس، كلية التربية، المجلد الثالث، ص ص ١٠٨٩- ١١٣٠.

- عبيدات، ذوقان وعبدالحق، كايد وعدس، عبدالرحمن. (٢٠١٥م). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. عمّان: دار الفكر.
- العبيدي، خالد خاطر. (٢٠١٠م). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لممارسات البحث الإجرائي في تطوير أداء تلاميذهم اللغوي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع١٠٨، ص ص ٢٢- ٥٥.
- العتيبي، عبدالعزيز بن عبدالله. (١٤٣٦هـ). مدى تحقق المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس.
- العليمات، حمود محمد. (٢٠١٠م). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنياً. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، مج١٨، (٢). يونيو. ص ص ٢٦٥- ٢٩٨.
- فضل الله، محمد رجب وسالم، مصطفى رجب. (٢٠٠٤م). معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام. بحوث المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس _ تكوين المعلم، مج٢، ص ص ٨٥٢- ٨٨٥.
- فيشر، دوجلاس وبرورو، وليم جي وفراي، نانسي وإيفي، جاي. (٢٠٠٩م). خمسون إستراتيجية لتعلّم وتعليم المحتوى الدراسي للطلاب، (ترجمة: عبدالله بن محمد السريع). الرياض: النشر العلمي والمطابع _ جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٧م).

- المالكي، أميرة. (١٤٣٢هـ). قياس وتطوير يصوغان المعايير المهنية للمعلمين. مجلة المعرفة، وزارة التعليم (التربية والتعليم سابقاً)، (ذو الحجة/ نوفمبر)، ع٢٠٠.
- محاسنة، عمر موسى. (٢٠١١م). درجة ملاءمة مناهج عائلة القوى الكهربائية للمعايير المهنية الأردنية ودرجة امتلاك الطلبة الخريجين لهذه المعايير كما تظهرها اختبارات مزاولة المهنة وآراء المعلمين. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- محمد، مصطفى عبدالسميع، وحوالة، سهير محمد. (٢٠٠٥م). إعداد المعلم: تنميته وتدريبه. عمّان: دار الفكر.
- المركز الوطني للقياس والتقويم. (٢٠١١). المعايير المهنية للمعلمين دراسات وخبرات عالمية (نسخة تجريبية). الرياض.
- المركز الوطني للقياس والتقويم. (٢٠١٢). المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية. الرياض.
- مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد حسن وعبدالقادر، حامد والنجار، محمد علي. (١٤٣٢هـ). المعجم الوسيط. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. (١٤١٠هـ). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- النصار، محمد عبدالعزيز. (١٤٢٦هـ). واقع أداء معلمي اللغة العربية من المتخصصين وغيرهم في الصفوف الأولية. بحث ماجستير غير منشور، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- اليونسكو. (٢٠٠٥). ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. فرنسا.

المراجع الأعجمية:

- Mayera, D & Mitchellb, j & Macdonaldc, D & Bell, R. (2005). Professional standards for teachers: a case study of professional learning. Asia-Pacific Journal of Teacher Education. Vol. 33, (2), July, pp. 159–179 .
- Green, Howard. (2012). Meeting future needs. In Howard Green. (Ed). Professional Standards for Teachers and School Leaders. (pp. 257-265). New York: Routledge .
- Westcott, Emma. (2012). Towards a genuine professional standards framework for teachers. In Howard Green. (Ed). Professional Standards for Teachers and School Leaders. (pp. 249-256). New York: Routledge .
- Khan, Muhammad Tahir & Khan, Ayaz Muhammad & Saleem, Khalid. (2015). Teachers’ Professional Knowledge Disposition: Relationship between Understanding and Practices. Journal of Research and Reflections in Education. Vol. 9, (1) June. Pp. 55-62 .

مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنـامج التدريب الميداني بجامعة شقراء من وجهة نظر الطالبات المتوقع تخرجهن

د. الهام جلال إبراهيم

أستاذ مساعد علم نفس التربوي

د. نوف علي الغريبي

أستاذ مساعد مناهج و طرق تدريس العلوم الشرعية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تحقيق معايير الجودة الشاملة في برنامج التدريب الميداني بجامعة شقراء من وجهة نظر الطالبات المتوقع تخرجهن، إضافة إلى معرفة أثر اختلاف التخصص و المعدل التراكمي في معرفة هذه الدرجة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الباحثتان الاستبانة أداة لتحقيق أهدافها، وتتكون الاستبانة من (٦٠) فقرة، تتوزع على أربعة معايير للجودة هي: جودة (محتوى البرنامج وأهدافه- أدوار مشرفة الكلية - أدوار المعلمة المتعاونة بالمدرسة – مدرسة التدريب)، وقد طبقت الاستبانة على (٦٥) طالبة من الطالبات المتوقع تخرجهن بالفصل الدراسي الاول للعام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معايير الجودة في برنامج التدريب الميداني بجامعة شقراء قد تحقق بدرجة كبيرة بنسبة معامل اتفاق بلغت (٨١. ٠١)٪ حيث حصل جودة (محتوى البرنامج وأهدافه) على أعلى نسبة بلغت (٨٣. ٩١٪) بدرجة تحقق كبيرة، بينما حصل جودة (مدرسة التدريب) على أدنى نسبة بلغت (٧٩. ٣٧٪) بدرجة تحقق متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لمدى تحقق معايير الجودة في برنامج التدريب الميداني عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يعزى لمتغير التخصص الدراسي، بينما وجدت فروق ذات دلالة بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لمدى تحقق معايير الجودة في برنامج التدريب الميداني عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) يعزى لمتغير المعدل التراكمي، كذلك وجد فروق ذات دالة احصائية بين الطالبات الحاصلات على معدل تراكمي (جيد جداً مرتفع) والطالبات الحاصلات على (ممتاز مرتفع) في معايير جودة (محتوى البرنامج وأهدافه وأدوار المشرفة من الكلية) لصالح المعدل التراكمي (ممتاز مرتفع)، وفروق ذات دالة احصائية بين الطالبات الحاصلات على

معدل تراكمي (جيد جداً مرتفع) والطالبات الحاصلات على (ممتاز) في معايير جودة (أدوار المشرفة من الكلية، أدوار المعلمة المتعاونة، مدرسة التدريب) لصالح المعدل التراكمي (ممتاز).

أولاً: المقدمة ومشكلة الدراسة:

تعد قضية إعداد المعلم من القضايا الأساسية التي تتصدى لها البحوث والدراسات التربوية العربية والعالمية؛ لما للإعداد التربوي تأثير على فاعلية المعلم عن طريق إكسابه معارف ومهارات وخبرات تتصل بعمله التربوي، وقد ركزت مهنة التعليم في عصرنا الحالي على كثير من الحقائق والمبادئ العلمية والنفسية والتربوية التي لا تكتسب بالمهارة فقط وإنما بالدراسة المنظمة. ولكي يصبح إعداد المعلم سليما فلا بد من أن يكون التوازن واضحا بين المجالات النظرية والعلمية في الإعداد التربوي.

ولما كان إعداد المعلم يحتاج إلى خبرة أكثر وأساليب مختلفة عن التعليم في المراحل الاخرى، كان لابد إعداده في التعليم الجامعي، حيث أن النزعة العالمية المستقبلية تتجه نحو جعل جميع المعلمين حاصلين على التعليم العالي، وهذا ما يتطلبه الإعداد والتأهيل التخصصي للمعلم.

ويعد الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلم وضمان جودتها من أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة، التي تلاقي اهتماما متزايدا، على الرغم من اختلاف درجة التركيز في عمليات التطوير باختلاف السياق المجتمعي من دولة لأخرى، فالاهتمام بإعداد المعلم أصبح من الأولويات السياسية في معظم دول العالم. (النبوي، ٢٠٠٧).

ولهذه الأهمية فقد بذلت الجهود الحثيثة لإعداد المعلم من خلال برامج متكاملة يمر الطالب المعلم بجميع مراحلها بشكل منتظم ودقيق، حيث يتدرب

على مهارات عملية محددة لا يمكن إتقانها إلا من خلال ممارسة عملية يعكس من خلالها مدى صلة المواد الدراسية النظرية في مرحلة الإعداد في الكلية بالكفايات التدريسية العملية، ويرى أن كل كفاية أدائية تستند إلى أساس نظري يكتسبها من خلال مروره بمراحل التربية الميدانية العملية (بابكر والزند، ٢٠٠٧: ٢).

إذن إذا أردنا طالباً متميزاً قادراً على وظيفته المستقبلية فإننا بحاجة إلى معلم متميز يفتح له مغاليق العلم، ويستنهض قدراته، ويستحث طاقاته للتعلم. إذاً لا تقدم ولا بناء إلا بالعلم، ولا علم إلا بالتعلم، ولا تعليم إلا بمعلم كفء مؤهل أكاديميا وثقافيا وتربويا. (الشبلي، ٢٠٠٠: ٢٦).

ولهذا فإن إيجاد نوعية عالية من برامج إعداد المعلم المتمثلة في أبعاد عدة من النواحي الثقافية العامة، والدراسة التخصصية، والإعداد المهني التربوي المتمثل في المواد التربوية، وتطبيق المفاهيم، والمبادئ والنظريات التي يمارسها الطالب المعلم عملياً في أثناء التدريب، و يطلق عليها التدريب الميداني الذي يمثل الجسر الذي يربط كليات التربية بمدارس التدريب.

وفي هذه الحالة يطبق الطالب المعلم المعلومات النظرية والمبادئ التربوية التي اكتسبها في الكلية ويطبقها على أرض الواقع في مدارس التدريب، ويربط النظرية بالتطبيق مما يمنحه الفرصة الكافية للتقويم والتطوير، كما تمنحه الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات التعليمية، مما دفع كليات التربية إلى استخدام استراتيجيات وتقنيات تدريبية جديدة مثل: التدريس المصغر - الحقائب التعليمية - أساليب المحاكاة - أساليب التفاعل الصفي...) مما يعكس الاهتمام بالجانب العملي الحيوي في إعداد الطالب المعلم. (حسان، ١٩٩٢: ٢١).

ولقد حظيت الجودة الشاملة في التعليم مؤخرًا باهتمام كبير، حيث طرحت في هذا المجال مع نهاية القرن الماضي عدد من الدراسات والمؤتمرات، حيث يذكر

الموسوي (٢٠٠٣: ٨٩) أنه في أواخر القرن الماضي اقترح بعض التربويين مدخلاً لإعادة النظر في نوعية التعليم في مؤسسات التعليم العالي في العديد من دول العالم عن طريق إدخال منظومة إدارة الجودة الشاملة(TQM) أو (Total Quality management) وقد أدى ذلك المقترح إلى اهتمام أدبيات التربية بموضوع الجودة.

ولما كان التدريب الميداني جزءً مهم في إصلاح منظومة التربية والتعليم، وذلك لأن التطوير والإصلاح يعتمد في أساسه على المعلم المعد إعدادا جيدا يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ومن ثم الارتقاء بمستوى الطلاب إلى المستويات العليا من التمكن، ومن هنا أصبح لزاما على الباحثين بذل قصارى جهدهم لدراسة التربية الميدانية بجميع جوانبها باعتبارها أحد أهم المدخلات التعليمية في كليات التربية والتي يعتمد عليها بشكل أساسي في تطبيق نظام الجودة الشاملة للحصول على مخرجات ذات جودة عالية من الطلاب القادرين على تحقيق أهداف المجتمع والارتقاء به إلى مصاف المجتمعات المتقدمة، وهو الأمر الذي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقه من خلال التوصل إلى عدد من المعايير التي تمثل بعض معايير الجودة الشاملة الواجب تحققها في برنامج التربية الميدانية من خلال استعراض الباحثتان لعدد من الدراسات السابقة، والتعرف على مدى تحقق هذه المعايير في برنامج التدريب الميداني الحالي في جامعة شقراء من وجهة نظر الطالبات المعلمات المتوقع تخرجهن.

ثانيا: مشكلة الدراسة: مما سبق تبرز مشكلة البحث الحالي في أهمية الإجابة عن التساؤل التالي:

ما مدى تحقيق معايير الجودة الشاملة في برنامج التدريب الميداني بجامعة شقراء؟

ويتفرع عن السؤال الرئيسي السابق الاسئلة الفرعية التالية:

١- ما مدى تحقيق معايير الجودة الشاملة في برنامج التدريب الميداني بجامعة شقراء في معايير جودة (محتوى البرنامج وأهدافه- أدوار مشرفة الكلية- أدوار المعلمة المتعاونة بالمدرسة – مدرسة التدريب) من وجهة نظر الطالبات المتوقع تخرجهن؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين استجابات الطالبات عينة البحث تعزى لاختلاف التخصص في معايير جودة (محتوى البرنامج وأهدافه- أدوار مشرفة الكلية - أدوار المعلمة المتعاونة بالمدرسة – مدرسة التدريب).

٣- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين استجابات الطالبات عينة البحث تعزى للمعدل الاكاديمي في معايير جودة (محتوى البرنامج وأهدافه- أدوار مشرفة الكلية - أدوار المعلمة المتعاونة بالمدرسة – مدرسة التدريب).

ثالثاً: أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة الحالية مما يلي:

١- أهمية المعلم كعنصر فاعل ومؤثر في تحقيق الأهداف المجتمعية وحجر الزاوية في أي مشروع لإصلاح و تطوير منظومة التعليم

٢- الإسهام في تطوير الأداء التدريسي للمعلم.

٣- اعتبار معايير الجودة الشاملة بمثابة محددات تقويمية لبرنامج التدريب الميداني.

٤- قد تساهم هذه الدراسة في إعادة النظر في برنامج الإعداد التربوي المهني للمعلم.

٥- توجيه نظر المسئولين بكليات التربية إلى الاستفادة من معايير الجودة الشاملة بصفة عامة وتطبيقها في برنامج التدريب الميداني، مما يساعد بشكل كبير في تحقيق أهداف التربية المنشودة.

٦- أهمية تطوير فعاليات برنامج تدريب وإعداد الطلبة المعلمين في كلية التربية في الجامعات السعودية لمتطلبات المعلم المأمول.

٧- أنها تأتي استجابة لنداءات كثيرة تدعو إلى إعادة تأهيل وتدريب الطالب المعلم بما يتماشى والتطورات المتسارعة للمناهج وطرائق التدريس وتقنيات التعليم.

٨- وضع تصور مقترح لتطوير برنامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة شقراء في ضوء متطلبات الإعداد المهني للمعلم، والجودة الشاملة في التعليم.

رابعا: أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١- التعرف على أهم معايير ضمان الجودة لبرنامج التدريب الميداني من خلال الأدبيات المتاحة.

٢- وضع تصور مقترح لبرنامج التدريب الميداني في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٣- التعرف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج التدريب الميداني محل الدراسة من وجهة نظر طالبات كلية التربية بالمزاحمية جامعة شقراء في معايير جودة (محتوى البرنامج وأهدافه- أدوار مشرفة الكلية- أدوار المعلمة المتعاونة بالمدرسة – مدرسة التدريب)

٤- التعرف على درجة الفروق في متوسطات تقديرات عينة الطالبات في مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج التدريب الميداني من وجهة نظرهم في معايير جودة (محتوى البرنامج وأهدافه- أدوار مشرفة الكلية- أدوار المعلمة

المتعاونة بالمدرسة – مدرسة التدريب) تعزي لمتغيرات الدراسة (التخصص الدراسي والمعدل التراكمي).

خامسا : حدود الدراسة : تم تنفيذ البحث في الحدود التالية :

١- **الحدود المكانية :** كلية التربية المزاحمية - جامعة شقراء.

٢- **الحدود الزمانية :** تم تطبيق أدوات البحث على الطالبات المعلمات- عينة البحث- ببرنامج التدريب الميداني بكلية التربية – جامعة شقراء للفصل الدراسي الأول ١٤٣٦- ١٤٣٧ هـ.

٣- **الحدود البشرية :** عينة ممثلة للطالبات المعلمات من تخصصات اللغة الانجليزية واللغة العربية والرياضيات.

سادسا : مفاهيم الدراسة :

١. المعايير : يعرفها (عبد الله، ٢٠٠٥ : ٩٣٤) بأنها أعلى مستويات الأداء الذي يسعى الفرد للوصول إليها بعد دراسته للبرنامج، ويتم في ضوئها تقويم مستويات الأداء و الحكم عليها.

وعرفها صبري (٢٠٠٢) بأنها " أعلى مستويات الجودة في الأداء والمواصفات التي يمكن الوصول إليها ويتم على أساسها تقويم مستويات الأداء والمواصفات المختلفة لأي شيء وبالتالي إصدار الحكم عليها "

٢. الجودة الشاملة : يعرفها (عبد المنعم، ١٩٩٨ ، ٦) على أنها درجة للتميز في المنهج أو الخدمة المقدمة أو مجمل الخواص التي تتعلق بقابلية منتج أو خدمة لاستيفاء متوقع أو مواطنة أداء متفق عليه وذلك طوال فترة الاستخدام المتوقعة.

٣. برنامج التدريب الميداني: يعرفه السعيد (٢٠٠٦) بأنه برنامج تربوي تقدمه كليات التربية لطلابها قبل ممارستها الفعلية للتدريس، ويستمر هذا البرنامج فترة زمنية محددة يقوم فيه الطالب المعلم بالتدريب الفعلي على التدريس وما يتطلبه من أنشطة مختلفة، تحت إشراف تربوي وفني متخصص من قبل المؤسسة التعليمية التي تعد هؤلاء الطلاب.

٤. معايير الجودة الشاملة في التدريب الميداني: يقصد بها في هذه الدراسة الحالية تلك المستويات و المواصفات المقترحة و الواجب توافرها في برنامج التدريب الميداني ليتم الحكم من خلالها على جودة هذا البرنامج بكل مكوناته وعناصره وصولاً إلى مخرجات تتسم بجودة الأداء وبذلك تتحقق أهداف البرنامج والتي تسهم بدورها في تحقيق أهداف المجتمع.

٥. **الطالبة المتوقع تخرجها:** هي الطالبة التي أنهت جميع متطلبات دراسة التدريب الميداني بكلية التربية حيث تخضع الطالبة للتدريب الميداني تحت إشراف أحد أعضاء هيئة التدريس المختصين لمدة فصل دراسي كامل في إحدى مدارس التعليم العام.

٦- **جامعة شقراء:** هي أحدث الجامعات السعودية التي صدر القرار السامي الملكي بإنشائها، حيث صدر المرسوم الملكي الكريم رقم (٧٣٠٥/ م ب وتاريخ ١٤٣٠/٩/٣هـ) بإنشاء جامعة شقراء، تضم الجامعة حالياً (٢١) كلية موزعة في عدة محافظات ومراكز غرب مدينة الرياض، وبها (٤) كليات تربية هي (كلية التربية شقراء - كلية التربية المزاحمية- كلية التربية الدوادمي- كلية التربية عفيف).

سابعاً : الإطار النظري:

أولا- التدريب الميداني بجامعة شقراء:

مفهوم التدريب الميداني: لما كان الجانب النظري وحده لا يكفى لإعداد معلمة جيدة، إذ لا بد من تهيئة المواقف العملية التي تمكن الطالبة المعلمة من ممارسة دورها وتأكيدها على حسن أدائها لمهاراتها، لذلك تقوم مؤسسات إعداد المعلمين بتضمين مقرر التدريب الميداني في برامج الإعداد على اعتبار أن التربية الميدانية تعد عصب الإعداد التربوي من حيث كونه تدريباً عملياً على أرض الواقع بتوجيه ومتابعة المشرفين (الذكي، ١٩٩٩) يعد التدريب الميداني البرنامج الذي يتيح لطلاب كليات التربية تطبيق ما درسوه من المقررات التخصصية والتربوية النفسية في مواقف عملية واقعية من خلال تطبيق النظريات و المبادئ التي درسوها واتاحة الفرصة أمامهم لتنمية مهارات التدريس لديهم من خلال التدريس الفعلي وذلك تحت اشراف فني متخصص. وتعرف بالبحث الحالي بأنها" العملية التي يتم خلالها تدريب الطالبات المعلمات على أصول مهنة التدريس في مدارس التعليم العام،وهي بمثابة فرصة لاكتساب الكفاءات التدريسية والخبرات التدريسية والتربوية تحت اشراف مجموعة من المربين"

أهداف التدريب الميداني: في ضوء تطلعات المجتمع السعودي نحو التنمية الشاملة وسعيه الدائم والدائب نحو تقدم الفتاة السعودية والرقي بمستوى تعليمها تهدف التربية الميدانية بشكلها الجوهري إلى الربط بين النظرية والتطبيق عند إعداد الطالبة المعلمة، وتعتبر الأهداف أهم عناصر التدريب الميداني تقف في المكان الأول بين الأسس التي تقوم عليها هذه التربية، وهذه الأهداف هي المتوقع تحقيقها من خلال برنامج التدريب الميداني، وتهدف بشكل عام إلى إعداد المعلم أو المعلمة

الكفء المؤهل علميا وتربويا لممارسة عملية التدريس بنجاح (توفيق، ١٤٢٧) وهناك أهداف أخرى تتضح في النقاط التالية:

- اكساب الطالب/ الطالبة مهارات تطبيق معايير الجودة في التطبيق المهني للتدريس.
- إكساب الطالب/ الطالبة المهارات اللازمة للتدريس في مجال تخصصها.
- إعداد الطالب/ الطالبة نفسيا وتربويا للقيام بمسئولياتها المهنية بعد التخرج.
- التطبيق العملي للأسس النظرية التي درستها في مقررات الإعداد التربوي.
- إكساب الطالب/ الطالبة الخبرات الأساسية والمتطورة في إدارة الفصل وفي الأنشطة التي تتطلبها طبيعة العمل في مدارس التعليم العام.
- إحداث تغيرات إيجابية في شخصية الطالب/ الطالبة المعلمة.
- الإسهام الفاعل في الأنشطة المدرسية المختلفة.
- التدريب على الأساليب التدريسية الحديثة بطريقة علمية وتتناسب والمراحل العمرية للمتعلمة.
- اكساب الطالب / الطالبة مهارات التعامل مع المتعلمة وفق خصائص نمو مرحلته العمرية.

متطلبات التسجيل للتدريب الميداني: يجب على طالبات المستوى الثامن لأقسام (اللغة الانجليزية واللغة العربية و الرياضيات) قبل فترة التربية الميدانية أن تكون قد درست الطالبة مقررات مدخل للتدريس، والمناهج وطرق التدريس كمتطلب سابق للمادة.

عدد ساعات التدريب الميداني: يتحدد عدد الساعات التدريب الميداني وفقا للخطط التدريسية لكل تخصص حيث يكون عدد ساعات التدريب الميداني لقسمي اللغة الانجليزية والرياضيات (٨ ساعات أسبوعياً) موزعة على يومين دراسيين بواقع (٤) ساعات تدريبية يومياً، بينما عدد ساعات التدريب الميداني لقسم اللغة العربية (١٢ ساعة أسبوعياً) موزعة على ثلاثة أيام دراسية بواقع (٤) ساعات تدريبية يومياً.

زمن تطبيق التربية الميدانية: يبدأ برنامج التدريب الميداني من الاسبوع الثاني للدارسة بالفصل الدراسي من خلال الدورات التدريبية التي تقدم للطالبات عن مهارات التدريب الميداني وتبدأ طالبات التدريب الميداني بدايةً من الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي لمدة أثنى عشر أسبوعا) أسبوعان للمشاهدة وعشرة أسابيع للتطبيق العملي) ويعقبه معرض للتدريب الميداني تحت إشراف مكتب التدريب بقسم أصول التربية والإدارة وبذلك يكون عدد اسابيع التدريب الميداني أربع عشر اسبوعاً.

نظام التقويم في التدريب الميداني: تتم عملية تقويم الطالبة المعلمة في التربية الميدانية بصورة مستمرة في أثناء الفصل الدراسي لتشخيص مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لعلاجها وتلافيها، وتقوم المعلمة المتعاونة و المشرفة من الكلية، ومديرة المدرسة بأدوارهن في تقويم الطالبات المتدربات، وتنتهي في نهاية الفصل الدراسي بوضع درجات وتقدير للمتدربات تعكس مدى قدرتها على القيام بعملية التدريس.

واقع التدريب الميداني في جامعة شقراء: يقوم قسم أصول التربية والادارة بكلية التربية بجامعة شقراء شأنه شأن العديد من الكليات في المملكة العربية السعودية بإعداد الطالبة المعلمة إعدادا مهنياً وتربوياً يؤهلها لممارسة مهنة التدريس،

أما مراحل التدريب الميداني في الكليات فيعتبر المكون الأدائي العملي وهو أهم مكونات التدريب الميداني، وهو بحد ذاته عبارة عن مهارة كبرى أساسية ومعقدة وهامة جدا، وامتلاكها لا يتم مرة واحدة بل على مراحل لها مميزاتها الخاصة. ويمر التدريب الميداني بثلاث مراحل وهي كالآتي:

المرحلة الأولى: مرحلة المشاهدة: ويقصد بها الملاحظة لمواقف وعمليات تعليمية وأنشطة مختلفة ومتنوعة تحدث داخل الصف وخارجه تقوم بها الطالبة المعلمة في بداية التدريب الميداني وهي تستمر لمدة أسبوعين على الأقل ويتم التركيز فيها على تعريف الطالبة ببعض مهارات التدريس وخطواته الفعلية في الموقف التعليمي.

المرحلة الثانية: مرحلة المتابعة: وفيها تشترك الطالبة في متابعة زميلاتها أثناء التدريس بحضور الحصص وكتابة تقارير عن هذه المشاهدات ومناقشتها في وجود المشرفة لتعزيز الإيجابيات وتلافي السلبيات.

المرحلة الثالثة: التطبيق العملي: وفيها تتخلى الطالبة المطبقة عن دورها كمشاهدة، وتتابع لتتولى بنفسها قيادة العملية التدريسية والتربوية في المدرسة، حيث تمارس بشكل عملي ما تعلمته نظرياً من مبادئ علمية وطرائق تدريسية وتستمر عملية التطبيق العملي حتى انتهاء الفصل الدراسي وفيها تكون الطالبة المعلمة مسؤولة مسئولية كاملة عن طالبات الصف التي تقوم بتدريسهن.

نظام التخطيط والاشراف على التدريب الميداني: تعد عملية الإشراف على الطالبات وتقويمهن عملية تعاونية تتم بين المدرسة التي تتدرب فيها الطالبة وبين مكتب التدريب الميداني في الكلية. وسنعرض فيما يلي مهام كل مسؤولة عن عملية الإشراف والتقويم:

١- المطلوب من مكتب التدريب الميداني بالكلية:

التخطيط والإعداد لبرنامج التدريب الميداني بمراحله المختلفة تخطيطا وتحضيرا دقيقا يتناول جميع الجوانب الأساسية والهامة مسبقا وقبل البدء بالاشتراك الفاعل. وهنا يجب مراعاة بعض الأمور ومنها:

أ- إبلاغ جميع الأطراف التي لها علاقة بالتدريب الميداني ببرنامج النشاط العملي الميداني، وتحديد الجوانب المتوقعة من كل طرف لكي يعملوا على التنظيم والتخطيط للقيام بإنجاز العمل على أكمل وجه.

ب- تحديد المدارس التي سوف تتم فيها عملية التدريب الميداني والتي يتوجب أن تكون مناسبة وعلى استعداد لقبول وجود الطالبات المتدربات فيها ومساعدتهن على تطوير المهارات والخبرات التعليمية الأساسية.

ج- إشعار مكتب التعليم بالمنطقة الموجودة فيها المدراس والتي تتكفل بإرسال الخطابات للمدارس توضح فيها برنامج التدريب الميداني بها.

د- الاتصال بمديرات المدارس كتابيا وشفويا وإخبارهن وعرض برنامج التدريب وتحديد دور المدرسة.

٢- مديرة المدرسة ودورها التدريبي:

مديرة المدرسة تعتبر في معظم الحالات القوة الرئيسة التي تقوم بالتخطيط، والتي تقرر وتحدد الأساليب والممارسات التربوية والإدارية المستعملة في مدرستها، ومن الممكن يكون العامل الأساسي والحاسم الذي يؤدي لنجاح أو فشل العملية التربوية، والمديرة التي ترغب في إنجاح برنامج التدريب الميداني تقوم بمجموعة من الإجراءات الفعالة ومنها:

أ- عقد اجتماع مع معلمات المدرسة قبيل بدء التدريب الميداني تشرح فيها أهداف التربية العملية وإجراءاتها ومناقشتهم في الإجراءات العملية التي تساعد الطالبات المعلمات على التكيف مع البيئة المدرسية.

ب- عقد اجتماع مع الطالبات المعلمات بهدف تعريفهن بمرافق المدرسة، كما تعرفهن بالإداريات والمعلمات، وتعرفهن بالأنظمة والتعليمات التي تحكم سير المدرسة.

ج- تهيئة المكان المناسب للطالبات المعلمات.

د- ترشيح المعلمات المتعاونات بناءً على معرفتها بهن.

هـ- تشجيع الطالبات المعلمات على المشاركة في الأنشطة المدرسية كلاً حسب ميولها واتجاهاتها.

و- متابعة أداء الطالبات المعلمات ومناقشة قضاياهن مع المعلمات المتعاونات والمعلمات المشرفات.

ز- متابعة مدى التزام طالبات التدريب الميداني بالزي المحتشم ومراعاتها للسلوك الإسلامي في أقوالها وأفعالها

ح- متابعة طالبات التربية الميدانية في الحضور والانصراف والالتزام بالدوام الرسمي.

ط- تقويم طالبات التدريب الميداني وتسليم الكلية استمارات التقويم.

٣- المعلمة المتعاونة ودورها في التدريب الميداني:

المعلمة المتعاونة أكثر المشرفات قربا من الطالبة المعلمة في التدريب الميداني، فالطالبة المعلمة تحل محل المعلمة المتعاونة في التدريس ويوكل للمعلمة المتعاونة

مجموعة من الوظائف تشترك مع مشرفة الكلية في بعض المهام من حيث توزيع جداول الحصص للطالبات، وتدريبهن على إعداد الدروس، وتعريف الطالبات بالفصول الدراسية ومتابعتهن والإجابة على تساؤلاتهن ومن ثم تقويمهن ورصد الدرجات النهائية وارسالها بالإضافة إلى استمارة تقويم مديرة المدرسة إلى الكلية.

٤- المشرفة من الكلية: ودورها في التدريب الميداني:

- مراجعة مسؤولة مكتب التدريب الميداني لمعرفة مدرسة التدريب واستلام استمارات تقويم الطالبات.
- القيام بزيارة مدرسة التدريب والاتفاق مع معلمات التخصص على الدروس التي ستدرس من قبل طالبات التدريب الميداني طيلة فترة التدريب مع وضع جدول الحصص لكل طالبة ما أمكن.
- عقد اجتماع مع طالباتها منذ بداية التدريب الميداني للتعرف عليهن ومن ثم لتوضيح بعض الأمور المتعلقة بنظام واجراءات التدريب والإجابة على تساؤلات الطالبة.
- تقديم نماذج لخطط تدريسية للطالبة المتدربة.
- حضور دروس المشاهدة وتوجيه الطالبة المتدربة إلى كيفية تدوين ملاحظاتها ومن ثم مناقشتها.
- تقديم المراجع العلمية الخاصة بالبرنامج والمصادر الاخرى عند الحاجة لها.
- متابعة وتوجيه طالبة التدريب الميداني أثناء إعداد الدروس.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية للطالبات بتعزيز الجوانب الإيجابية وتقويم الجوانب السلبية.

- تقويم طالبات التدريب الميداني باستخدام استمارة التقويم المعدة مسبقا من قبل الكلية.
- رصد الدرجات النهائية لطالبات التدريب الميداني.
- استلام استمارة تقويم طالبات التربية الميدانية من قبل مديرة المدرسة وتسليمها لمكتب التدريب بالكلية.

مكانة التدريب الميداني في برامج كليات التربية:

إن قضية تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية تشغل التربويين في كافة المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء باعتبار أن المعلم العنصر الأساس الفاعل في تشكيل مستقبل أبناء المجتمع، وإن كان المعلم يحظى باهتمام من قبل المسؤولين كافة والتربويين خاصة، فذلك لدوره في إطلاق إمكانات أبناء الجيل وتشكيل شخصياتهم وتوجيه اهتماماتهم.

ومن الصعب على المعلم القيام بهذه الأدوار، وتحمل المسؤوليات ما لم يتوافر له الإعداد الجيد الذي يمثل حجر الأساس في بناء المعلم الناجح. ويعد التدريب الميداني من أهم وأخطر جوانب هذا الإعداد.

ويرى عبد السلام (٩٥١: ١٩٩٣) أن مكانة التدريب الميداني في برامج إعداد المعلمين من أهم عناصر إعداد المعلم "إن لم يكن أهمها جميعاً " فهي من أخصب الفترات في حياة معلم المستقبل إذ تمثل فيها العلاقة الوثيقة بين كليات التربية وإعداد المعلمين وعملها الأكاديمي التأهيلي، ومدارس التدريب وعملها التطبيقي ففيها يتعرف الطالب المعلم على أهم متطلبات مهنة التدريس ويكتسب فكرة عامة عن خصائص التدريس الفاعل واستخدام تقنيات التعليم: وكيفية استخدام أساليب

التقويم من خلال مجابهته الحقيقية للمواقف التعليمية التي تصادفه أثناء عملية التدريب (راشد، ١٩٩٦: ٩١).

ثانيا- الجودة: مفهوم الجودة في الإسلام:

إن مفهوم الجودة حاضر في كل تعاليم الإسلام بكل مضامينه وهو يمثل قيمة إسلامية، وقد حث القرآن الكريم على الجودة والإتقان في كل الأعمال التي يفترض أن يقوم بها الإنسان والتأكيد عليهما مبدأ إسلامي بنصوص الكتاب والسنة، يقول الله تعالى (صنع الله الذي أتقن كل شيء) النمل ٨٨، وقوله تعالى (إنا لا نضيع أجر من أحسن عملا) (لكهف ٣٠) وقال تعالى (وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون) (التوبة ١٠٥).. وقول الرسول الكريم (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه) أي يحكمه ويجوده. والأخذ بالجودة واجب ديني ووطني وهو من سمات العصر الذي نعيشه، وهو مطلب وظيفي يجب أن يحتضن جميع الجوانب العلمية التعليمية والتربوية. (عقيلى، ٢٠٠١)

نشأة الجودة الشاملة:

كانت نشأة الجودة الشاملة مع الابتكار الياباني الذي كان يسمى (دوائر الجودة) وكان الهدف من هذه الدوائر هو أن يجتمع كل الموظفين في لقاءات أسبوعية منظمة لمناقشة سبل تحسين موقع العمل وجودته، وقد انتقلت فكرة دوائر الجودة إلى أمريكا في السبعينات، وحققت رواجاً كبيرًا في الثمانينات، وشاعت دوائر الجودة لدرجة أنها وصفت في ١٩٨٦ م بأنها موضة الثمانينات. (وليامز، ١٩٩٩: ٦)

وفي الثمانينات من القرن الماضي انتقل الاهتمام بمفهوم إدارة الجودة الشاملة من اليابان إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك أثر النجاح الذي حققه هذا

النموذج في الصناعات اليابانية والتي أخذت تغزو الأسواق الأمريكية مما حمل الصناعات الأمريكية إلى تطبيق هذا المفهوم سعياً وراء منافسة الصناعات اليابانية وتحقيق الجودة والكفاءة وفي نفس الوقت انخفاض التكلفة للوصول لأعلى مستوى من جودة مخرجاتها (الخطيب، ٢٠٠٤: ٤٦)

وتذكر) الحربي ٢٠٠٢: ٢٤- ٢٥) أن إدارة الجودة الشاملة مرت بثلاث مراحل لتصل إلى شكلها الحالي هي:

أ- **المرحلة الأولى** (١٩٥٠- ١٩٦٠ م (في بداية الخمسينات حيث أبرز المفكر الأمريكي فيجنبوم (Feigenbaum) مفهوم الرقابة الشاملة على الجودة، وأكد أن الجودة مسؤولية جميع الأفراد العاملين بالمنظمة.

ب- **المرحلة الثانية** (١٩٦٠ م – ١٩٨٠ م) شهدت هذه الفترة ظهور العديد من الفلسفات، من أبرز روادها إدوارد ديمنج (Edward Deming) الذي وضع أربع عشر نقطة للجودة، ثم تبعه فيليب كروسبي (Philip Crosby) الذي حدد أربع عشرة خطوة لتطوير وتحسين الجودة، ثم ظهر جوران (Juran) الذي أوضح ثلاثية تحقيق الجودة وهي تخطيط الجودة، ورقابة الجودة، وعملية تحسين وتطوير الجودة، ثم تبعهم العلماء اليابانيون أمثال ايشاكو (Ishikawa)، وتاجوشي. (Taguchi)

ج- **المرحلة الثالثة** (١٩٨٠ م – الآن) وظهرت فيها تطورات كثيرة من أبرزها ظهور حلقات الجودة وطرق الجودة الذي طبقه اليابانيون بفعالية كبيرة.

مبررات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم: يذكر إبراهيم (٢٠٠٣: ٤٦١) عدد من أسباب ومبررات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم هي:

١ -الثورة التكنولوجية الشاملة والقائمة على تدفق علمي ومعرفي و الذي جعل المجتمعات تتنافس في تجويد نظمها التعليمية.

٢ -إقبال معظم المجتمعات على التوسع في التعليم منذ بداية السبعينات مع التضحية بالجودة في التعليم مما ساعد في زيادة معدلات البطالة.

٣ -ترتكز الجودة على الاستجابة لاحتياجات الطلاب وبالتالي إرضائهم والحصول على مخرجات عالية الكفاءة.

٤ -تعمل الجودة على استثمار إمكانيات الأفراد وطاقاتهم الإبداعية.

٥ -تعمل الجودة على إيجاد نظام شامل لضبط الجودة والذي يسهل مراجعة وتطوير المناهج الدراسية.

معايير الجودة الشاملة في برنامج التدريب الميداني: يرى المهتمون بالجودة في التربية والتعليم أن نجاح أو تطوير العملية التعليمية يعتمد في جوهره على المعلم ومدى إتقانه لمهارات التدريب التي تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالنظام التعليمي (علي، ٢٠٠٦).

حيث أن تربية المعلم عملية مستمرة تبدأ منذ اختياره للالتحاق بمعاهد وكليات إعداد المعلمين وتمتد إلى أن ينتهي عمره الوظيفي في مهنة التعليم، وتختلف هذه التربية محتوىً ومستوىً بناءاً على الأسس التي تقوم عليها عملية اختيار المعلم وبرامج إعداده وتنميته بالتدريب أثناء الخدمة والأهداف التي يعمل على تحقيقها (شوق، ١٩٩٥).

ومن هذا المنطلق فرضت الجودة الشاملة على الطلبة المعلمين في برامج التدريب الميداني أداء مختلفا عما اعتاد عليه حيث يرى الخليفة (٢٠٠٧) أن مفهوم التربية الميدانية قد تطور في الآونة الأخيرة تطورا تجاوز فترة التدريب الميداني التي

يقضيها الطالب المعلم في المدارس الفعلية، إلى ما هو أوسع من ذلك بكثير، فقد أصبحت التربية الميدانية تشمل كافة البرامج والمقررات والتدريبات التي يجب أن تتضمنها مقررات الإعداد المهني للمعلم، والتي تضفي الصبغة التطبيقية أو الوظيفية للمقررات التربوية، فتجعل من مجال إعداد المعلم مجالا عمليا.

وعلى هذا الأساس فإن التدريب الميداني يشكل عنصرا هاما ورئيسيا لا غنى عنه في مناهج إعداد المعلمين لذا كان لزاما على المؤسسات التعليمية إعادة النظر في برامجها في ضوء معايير الجودة الشاملة والتي من خلالها يتم تحديد المستوى الملائم والمرغوب فيه والحكم على جودة البرنامج.

ثامناً: الدراسات السابقة:

أ- دراسات اهتمت بالأدوار الواجب أن يقوم بها المشرف والمعلم المتعاون ومدير المدرسة.

في دراسة المغيدي (١٩٩٧) التي هدفت الى تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية وشملت العينة على (١٥٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا، وأتبع الباحث المنهج الوصفي في تخليل النتائج، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الطلاب والطالبات في دور المشرف التربوي ودور المعلم المتعاون ودور مدير المدرسة لصالح الطالبات، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين وجهة نظر الطلاب والطالبات حول دور مدير المدرسة لصالح القسم العلمي، كما وجد أن اتجاهات الطلاب والطالبات نحو أبعاد التربية العملية كانت إيجابية.

ودراسة دياب (٢٠٠١) والتي هدفت الى التعرف على أهمية أدوار مشرف التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة والجامعة الإسلامية في غزة، وتكونت

عينة الدراسة من (٤٠) مشرفاً و (١٢٥) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث استبياناً مكوناً من ثلاثة مجالات لعدد من المهام التي تم تحديدها في ضوء تحليل واجبات ومسؤوليات مشرف التربية العملية، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم المهمات التي يجب أن يقوم بها المشرف في مرحلة الإعداد للموقف التدريسي قبل التنفيذ توفير الجو النفسي والمناخ المناسب الذي يساعد على تكوين علاقة طيبة بالإضافة إلى تنظيم لقاءات للطلبة المعلمين لمناقشتهم حول مفهوم التربية العملية وأهميتها، أما في مرحلة ملاحظة الموقف التدريسي أثناء التنفيذ فهي تدوين الملحوظات بموضوعية في بطاقة معدة مسبقاً لمناقشتها في اللقاء البعدي الذي يعقد بين الطالب المعلم والمشرف، وفي مرحلة تقويم الموقف التعليمي فالمهمات هي ضرورة تحليل الموقف التعليمي بموضوعية لغرض تقديم النصح والتوجيه للطلبة المعلمين.

وتوصلت دراسة إسماعيل (٢٠٠٢) عن واقع برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطالبة المعلمة في كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة جدة على عينة (٥٣٣) طالبة، واستخدمت استبانه تقيس رأى الطالبة المعلمة في برنامج التربية العملية في الكلية في ضوء محاور (واقع التدريب الميداني في التربية العملية، دور المشرفة على التدريب، مدى تعاون إدارة ومعلمات مدرسة التدريب، أسلوب التقويم، واقع بعض الجوانب التنظيمية والإدارية)، وتوصلت النتائج إلى أن برنامج التربية العملية يسهم كثيرا في الإعداد المهني للطالبة المعلمة وذلك من خلال التدريب في المدرسة والاحتكاك المباشر بالعمل الميداني، إلا أن هناك بعض نواحي القصور في اكتساب بعض المهارات المتعلقة بالتدريس.

دراسة حمدان (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى تحديد أهم مشكلات الإشراف التربوي لدى الطلبة المعلمين في جامعة الأقصى في غزة من وجهة نظرهم باختلاف

تخصصاتهم، وبحث علاقة ذلك ببعض المتغيرات كالمؤهل العلمي، والجنس، ومنطقة السكن. واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث استبانة مكونة مكون من(٥١) فقرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من المشكلات المتعلقة بالإشراف التربوي أبرزها العبء الإشرافي لدى مشرفي التربية العملية من الطلبة المعلمين، بالإضافة إلى توزيع المشرفين على تخصصات مغايرة لتخصصهم. أما بالنسبة للمشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون فكان أبرزها فرض المعلم المتعاون رأيه وأسلوبه على الطالب المعلم دون أن يعطيه الفرصة ليثق بنفسه.

دراسة الخميس (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى تقويم أداء المشرف في برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٧) طالباً معلماً و(١٦٠) معلماً متعاوناً واستخدمت الدراسة استبياناً مكوناً من(٣١) فقرة موزعة على خمسة محاور هي: مرحلة ما قبل التدريس، ومرحلة أثناء التدريس، ومرحلة ما بعد التدريس، والأدوار التي يمكن ممارستها قبل وبعد التدريس، وتوصلت النتائج الي أن أداء مشرفي التربية العملية الميدانية بشكل عام جيد حيث يحرص أغلب المشرفين على إكساب الطلبة المعلمين العديد من الخبرات والكفايات التعليمية اللازمة وضعف تركيز المشرفين في تقوية العلاقة بين الطالب المعلم والإدارة المدرسية وتشخيص المشكلات والصعوبات بشكل عام وانخفاض مستوى الإشراف في تخصصي العلوم واللغة الانجليزية.

دراسة الجفري (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى تحديد وحصر أهم الأدوار التي تقوم بها المعلمة المتعاونة في إكساب المهارات التدريسية للطالبات المعلمات أثناء التدريب الميداني، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٣١) طالبة معلمة، واستخدمت الباحثة استبياناً كأداة دراسة احتوى على (٣٥)

فقرة، ومن أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة القصور في إكساب الطالبات لمهارات صياغة الأهداف السلوكية، مهارات إعداد الدروس، ومهارة التقويم.

دراسة نور الدين (٢٠٠٩) والتي هدفت الدراسة التعرف على الكفايات الإشرافية اللازمة لمدير المدرسة في إشرافه على الطالب المعلم فترة التدريب الميداني، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة التنوع في الكفايات الإشرافية من إنسانية، وشخصية، وعامة، وعملية، وإدارية، وأدائية، ومهنية. ومدير المدرسة يعد ناجحاً في إشرافه على الطلبة المعلمين ما دام يتصف بالكفاءة والفاعلية في تنوع هذه الكفايات لما لها من تأثير في تكوين شخصية الطالب المعلم وتحقيق الدافعية له تجاه مهنة التعليم وتشجيعه على الإبداع والابتكار في الميدان التعليمي المدرسي.

ب- دراسات اهتمت بتطوير برنامج التدريب الميداني والجودة في مكوناته المختلفة:

دراسة عمران (٢٠٠٠) والتي وهدفت إلى تطوير برنامج التربية العملية بكليات التربية لطلبة شعبة التعليم الأساس في جامعة حلوان لتلبية المتطلبات المهنية للطالب المعلم، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي بهدف التعرف على مواطن القوة والضعف ووضع ثلاث خطوات رئيسة لتطوير فعاليات برنامج التربية العملية تمثلت في تحديد قائمة بالمتطلبات المهنية اللازمة لمعلم المرحلة الأولى من التعليم الأساس تكونت من (٤٨ بنداً في خمسة محاور) و التعرف إلى فاعلية برنامج التربية العملية القائم من خلال استطلاع رأي الطلبة بعينة مقدارها (٢٣٥) طالب وطالبة، ومن أهم نتائج الدراسة اوضحت ان البرنامج الحالي للتربية العملية يعاني من بعض أوجه القصور المرتبط بالتدريب اللازم لأدائه في الواقع المدرسي وانه بحاجة إلى تطوير لرفع فعالياته في تلبية المتطلبات المهنية اللازمة للعمل بمدارس المرحلة الأولى

من التعليم الأساس، وأوصت الدراسة بضرورة توفير نوعية متميزة من المشرفين تمثل الكلية والميدان وتمثل التخصصات النوعية اللازمة لمتابعة تدريس المجالات العلمية والفنية، وتقسيم فترة التدريب إلى أربع مراحل: (مرحلة الملاحظة- مرحلة المشاركة في التدريب- مرحلة التدريس الفردي- مرحلة التدريس المتميز).

دراسة أبو زيد (٢٠٠٧) عن مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائم وانعكاس ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بمنطقة القصيم، وتكونت عينة البحث من طالبات الفرقة الرابعة (كلية التربية للبنات بعنيزة- كلية الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية ببريدة) وبلغ عددهن (٨٠) طالبة فقط، واستخدمت الباحثة استبانه لتعرف آراء الطالبات عن مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائمة، واستمارة لملاحظة أداء المهارات التدريسية، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: واقع التربية الميدانية يعاني من القصور الشديد، كما يفتقر إلى تطبيق معايير الجودة، كما وجد قصورا واضحا في الأداء التدريسي لدى الطالبات، واتضح أن البرنامج التدريبي لم يكسب الطالبات اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.

دراسة عبد الوارث، وسليمان (٢٠٠٨) هدفت الدراسة الى معرفة واقع برنامج التربية العملية وإلى أي حد تتحقق معايير الجودة المقترحة في البرنامج المقدم لطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف من وجهة نظر وجهة نظر المشرفات التربويات والطالبات، وللإجابة على تساؤلات الدراسة تم بناء استبانتين الأولى تقيس درجة مدى توفر معايير الجودة في برنامج التربية العملية لطالبات الدبلوم التربوي و الثاني: تقيس درجة توافر معايير الجودة في برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطالبات، وتم تطبيق هاتين الاستبانتين على عينة مكونة من (٩٩) من المشرفات التربويات، (١٢٧) من الطالبات المعلمات، وتم التوصل الى نتائج تتعلق بمعايير جودة أداء الطالبة

المعلمة ببرنامج التربية العملية من وجهة نظر الطالبات المعلمات تبين أن معايير جودة أهداف التربية العملية والمعايير المتعلقة بجودة أدوار المشرفة التربوية والمعايير المتعلقة بالمعلمة المقيمة، ومعايير جودة مدرسة التدريب قد تحققت بدرجة كبيرة.

دراسة الشهراني (٢٠١٠) والتي هدفت الى معرفة مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج التربية الميدانية في بعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعات ام القرى والملك عبد العزيز والملك خالد وطيبة والطائف، على عينة (٧٨) عضو هيئة التدريس، واستخدم الباحث استبانة لقياس مجالات (أهداف البرنامج والتخطيط له، محتوى البرنامج، المشرف، المعلم المتعاون، مدير المدرسة، تقويم البرنامج وتطويره)، وتوصلت النتائج الى أن متوسط مجموع معايير خمسة من المحاور كانت الاستجابة عنها بأنها متحققة إلى حد ما وهي مجالات (أهداف البرنامج و التخطيط له، المشرف، المعلم المتعاون، مدير المدرسة، تقويم البرنامج وتطويره)، أما محتوى البرنامج فإن الاستجابة عنه كانت بأنه متحقق، وهذه النتيجة تشير إلى أن أغلب معايير الجودة الواردة في الدراسة تحتاج إلى تفعيلها بشكل أكبر للحصول على جودة في تنفيذ برنامج التربية الميدانية.

دراسة العاجز وحلس (٢٠١١) والتي هدفت الدراسة التعرف إلى دور كل من كلية التربية والمشرف التربوي، والمعلم المتعاون ومديري المدرسة في تحسين التدريب الميداني لدى الطلبة المعلمين، بالإضافة للتعرف إلى أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وأعدا استبانة تضمنت (٧٢) فقرة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم توزيعها على عينة بلغت (١٨٣) طالباً وطالبة و توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور كل من الكلية والمشرف التربوي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة وكذلك بالنسبة للمعدل التراكمي للطلبة، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص، وذلك

لصالح أقسام العلوم الإنسانية، كما بينت الدراسة أن أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين قلة توافر الوسائل التعليمية المعينة في مدارس التدريب، والمشكلة الثانية قلة الاهتمام بالطالب المعلم من قبل إدارة المدرسة.

تعقيب على الدراسات السابقة: الجدير بالذكر أن هناك العديد من البحوث والدراسات التي تناولت برنامج التدريب الميداني كأحد برامج الاعداد التربوي رأينا ألا نوردها، واقتصرنا على سرد بعض الدراسات التي تناولت برنامج التدريب الميداني من حيث التطوير في التخطيط والادوار المتعلقة بالأشراف باعتبارها عناصر مهمة في جودة التدريب الميداني، وتعتبر جامعة شقراء من الجامعات الحديثة التي تحتاج لمثل هذه الدراسة لسعيها نحو تحقيق الجودة الشاملة في جميع مكوناتها.

تاسعاً: اجراءات الدراسة ونتائجها:

منهجية الدراسة: تم استخدم المنهج الوصفي (التحليلي التفسيري) وهذا المنهج يعنى بوصف الواقع الحالي عن طريق جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها بهدف تشخيص جوانب القصور وتقديم الحلول عن طريق النتائج التي تم التوصل لها (أبو زيد، ٢٠٠٧).

عينة الدراسة: تتكون عينة البحث من (٦٥) طالبة من طالبات المستوى الثامن بكلية التربية بالمزاحمية ممن قمن بالتدريب الميداني في الفصل الدراسي الاول ١٤٣٦- ١٤٣٧هـ، لأقسام اللغة العربية واللغة الانجليزية والرياضيات.

أدوات الدراسة: صممت استبانه لقياس درجة توافر معايير الجودة في برنامج التدريب الميداني المقدم لطالبات كلية التربية جامعة شقراء في أربعة محاور وهي:

المحور الأول: معايير جودة مختوى وأهداف التدريب الميداني ويتكون من (١٨) مفردة.

المحور الثاني: معايير الجودة المتعلقة بدور مشرفة الكلية ويتكون من (١٣) مفردة.

المحور الثالث: معايير الجودة المتعلقة بأدوار المعلمة المتعاونة بالمدرسة ويتكون من (١٠) مفردات.

المحور الرابع: معايير جودة مدرسة التدريب ويتكون من (١٩) مفردة، وعليه بلغ عدد مفردات الاستبانه (٦٠) مفردة، و يتم الإجابة عن مفردات الاستبانه بوضع علامة (√) أسفل الاختيار المناسب للواقع من حيث التحقق بدرجة كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا.

حساب الشروط السيكومترية للاستبانه :

أولا : حساب الصدق :

١- صدق المحكمين: تم التحكيم على مفردات الاستبانه بعرضها على (٧) من المحكمين المختصين في مجالي التربية وعلم النفس وطرق التدريس بجامعة شقراء، وذلك في ضوء التعريفات الإجرائية لمحاور الاستبانه بهدف إبداء الرأي حول مدى تطابق مفردات الاستبانه مع ما تقيسه إلى جانب سلامتها من حيث الصياغة والعلمية وأسفر ذلك عن بعض التعديلات في الصياغة وتم إجراؤها.

٢- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب التجانس الداخلي لاستبيان مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التدريب الميداني للمعايير المختلفة من خلال معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية.

جدول (١) التجانس الداخلي لاستبيان مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التدريب الميداني

معايير	المفردة	قيم معاملات الارتباط	المفردة	قيم معاملات الارتباط
جودة محتوى البرنامج وأهدافه	١	٠,٦٤٩**	١٠	٠,٨٨٤**
	٢	٠,٥٤٦**	١١	٠,٩٣٢**
	٣	٠,٧٧٩**	١٢	٠.٧٣١**
	٤	٠,٧١١**	١٣	٠.٧٤٤**
	٥	٠,٧١٢**	١٤	٠.٧٩٨**
	٦	٠,٩٠٩**	١٥	٠.٧٤٦**
	٧	٠,٨٨٢**	١٦	٠,٧١٠**
	٨	٠,٧٩٨**	١٧	٠.٦٩٣**
	٩	٠,٦٤٩**	١٨	٠.٦٣٤**
جودة أدوار المشرفة من الكلية	١	٠,٨٩٦**	٨	٠.٨٩٩**
	٢	٠,٨٣٦**	٩	٠,٨١٩**
	٣	٠,٨٧٢**	١٠	٠.٨٣٥**
	٤	٠,٨٠١**	١١	٠.٨٢٠**
	٥	٠,٨٣٠**	١٢	٠.٧١٤**
	٦	٠,٧٢٤**	١٣	٠.٦٢٥**
	٧	٠,٨٩٦**		
جودة أدوار المعلمة المتعاونة في المدرسة	١	٠,٨٣٢**	٦	٠.٨٧٥**
	٢	٠,٨٥٤**	٧	٠.٨٤٠**
	٣	٠,٨٠٨**	٨	٠.٨٧٩**
	٤	٠.٦٥٩**	٩	٠.٥٣٧**
	٥	٠,٨٥٩**	١٠	٠.٨٧٥**
جودة مدرسة التدريب	١	٠,٥٢٨**	١١	٠,٧٤٥**
	٢	٠,٦٩٢**	١٢	٠,٧١٧**
	٣	٠,٧٧٢**	١٣	٠,٦٦٩**
	٤	٠,٧٨٣**	١٤	٠,٨٤٣**
	٥	٠,٧٩٣**	١٥	٠,٧٣١**
	٦	٠,٦٩٢**	١٦	٠,٧٠٢**

	٧	**٠,٧٥٣	١٧	**٠,٧٣٩
	٨	**٠,٧٢٢	١٨	**٠,٧٩١
	٩	**٠,٦٥٥	١٩	**٠,٧٤٥
	١٠	**٠,٦٥٠		

❖❖ دالة عند مستوى ٠. ٠١

و يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٢) معاملات الارتباط للمعايير الفرعية للقائمة بالدرجة الكلية

المعايير	جودة محتوى البرنامج وأهدافه	جودة أدوار المشرفة من الكلية	جودة أدوار المعلمة المتعاونة في المدرسة	جودة مدرسة التدريب
معامل الارتباط	**٠,٨٨٧	**٠,٨٩٦	**٠,٩٠٣	**٠,٨٥٤

ويتضح من الجدول ان قيم معاملات الارتباط بين المعايير الاربعة المختلفة مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة ٠,٠١. مما يؤكد صدق التجانس الداخلي للاستبيان.

ثانيا : حساب الثبات :

تم التحقق من ثبات الاستبانة بحساب كل من معامل ألفا كرو نباخ، التجزئة النصفية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٣).

جدول (٣) قيم معاملات ثبات استبانة مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التدريب الميداني

م	محاور الاستبيان	معامل ألفا	التجزئة النصفية
١	معايير جودة محتوى البرنامج وأهدافه	❖❖٠,٩٥	❖❖٠,٨٦
٢	معايير جودة أدوار المشرفة من الكلية	❖❖٠,٩٦	❖❖٠,٨١
٣	معايير جودة أدوار المعلمة المتعاونة في المدرسة	❖❖٠,٩٤	❖❖٠,٨٥
٤	معايير جودة مدرسة التدريب	❖❖٩٤ .٠	❖❖٠,٨٦

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الثبات جاءت مرتفعة ودالة، لذا يمكن القول بأن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

نتائج الدراسة للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت الباحثتان المعالجات الإحصائية التي تمثلت في حساب الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ونسب معامل الاختلاف، ونسب معامل الاتفاق على كل مفردة من مفردات الاستبيان ولكل معيار على حدى، وتم رسم الاشكال البيانية التي توضح ذلك باستخدام برنامج الاحصائي SPSS وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة.

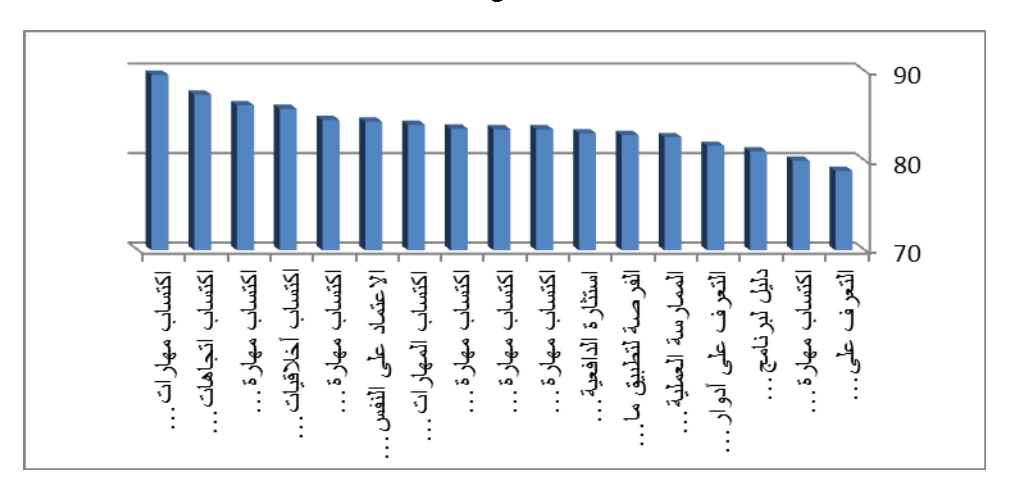
التساؤل الاول: ما مدى تحقيق معايير الجودة الشاملة في برنامج التدريب الميداني بجامعة شقراء في معايير جودة (محتوى البرنامج وأهدافه- أدوار المشرفة- أدوار المعلمة المتعاونة بالمدرسة – مدرسة التدريب) من وجهة نظر الطالبات المتوقع تخرجهن؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب معامل الاختلاف والاتفاق لعينة البحث لكل معيار من معايير الجودة المقترحة، والجداول أرقام (٤- ٥- ٦- ٧) توضح هذه النتائج.

جدول (٤) نسبة معامل الاختلاف والاتفاق لاستجابات أفراد العينة لمعايير الجودة المتعلقة بمحتوى وأهداف برنامج التدريب الميداني

الرقم بالاستبيان	يوفر برنامج التدريب الميداني للطالبة المعلمة ما يلي:	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة معامل الاختلاف	نسبة معامل الاتفاق مرتب
٤	التعرف على خصائص وميول واتجاهات طالبات المرحلة التعليمية التي يتم بها التدريب.	٤,٢٠	٠,٨٩	٢١,١٩	٧٨,٨٧
٩	اكتساب مهارة استخدام الوسائل التعليمية.	٢٥ .٤	٠,٨٥	٢٠,٠٠	٨٠,٠٠
١	دليل لبرنامج التدريب الميداني.	٢٢ .٤	٠,٨٠	١٨,٩٦	٨١,٠٤
٥	التعرف على أدوار كل من المشرفة والمعلمة ومديرة المدرسة.	٢٠ .٤	٠,٧٧	١٨,٣٣	٨١,٦٧
٣	الممارسة العملية لتفهم عملية التدريس وطبيعتها.	٤,٣٢	٠,٧٥	١٧,٣٦	٨٢,٦٤
٢	الفرصة لتطبيق ما تم دراسته من مقررات تربوية وتخصصية على أرض الواقع.	٤,٢٦	٠,٧٣	١٧,١٤	٨٢,٨٦
١٠	استثارة الدافعية لدى الطالبة.	٤,٤٣	٠,٧٥	١٦,٩٣	٠٧ .٨٣
٨	اكتساب مهارة إعداد الوسائل التعليمية.	٤,٣٧	٠,٧٢	١٦,٤٨	٨٣,٥٢
١٢	اكتساب مهارة إدارة الصف.	٤,٣٧	٠,٧٢	١٦,٤٨	٨٣,٥٢
١٣	اكتساب مهارة تلخيص الدرس.	٤,٤٥	٠,٧٣	١٦,٤٠	٨٣,٦٠
١١	اكتساب المهارات الاجتماعية.	٤,٣٨	٠,٧٠	١٥,٩٨	٨٤,٠٢
١٧	الاعتماد على النفس في عملية التدريس.	٤,٥٤	٠,٧١	١٥,٦٤	٨٤,٣٦
٧	اكتساب مهارة صياغة الاهداف السلوكية.	٤,٤٠	٠,٦٨	١٥,٤٥	٨٤,٥٥
١٦	اكتساب أخلاقيات مهنة التدريس.	٤,٥١	٠,٦٤	١٤,١٩	٨٥,٨١

٦	اكتساب مهارة التخطيط للدرس.	٤,٤٩	٠,٦٢	١٣,٨١	٨٦,١٩
١٥	اكتساب اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.	٤,٦٠	٠,٥٨	١٢,٦١	٨٧,٣٩
١٨	تقدير العاملين في مجال التعليم.	٤,٥٤	٠,٥٦	١٢,٣٣	٨٧,٦٧
١٤	اكتساب مهارات تقويم الدرس.	٤,٧١	٠,٤٩	١٠,٤٠	٨٩,٦٠
المتوسط العام لنسبة معامل الاتفاق				١٦,٠٩	٨٣,٩١

الشكل (١)

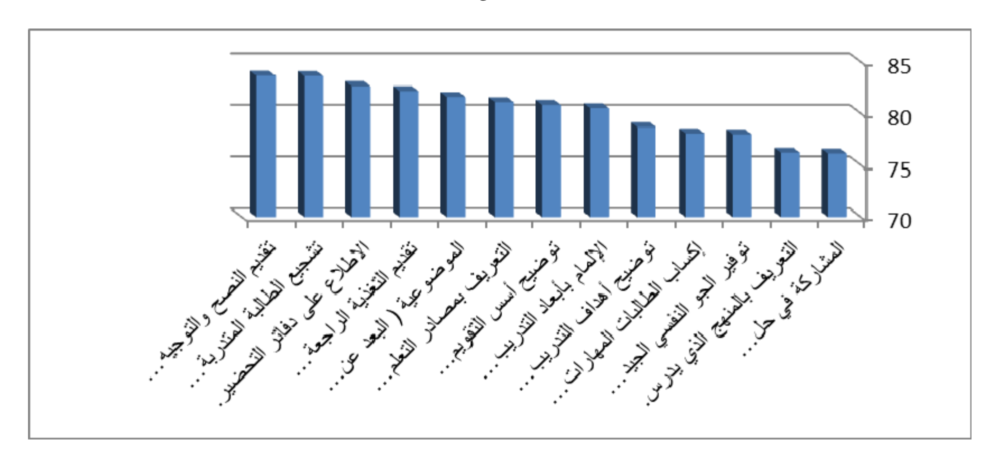


يتضح من الجدول (٤) والشكل (١) أن معايير جودة محتوى وأهداف التدريب الميداني قد تحقق بدرجة تحقق كبيرة بنسبة أتفاق (٨٣,٩٠٪)، وتراوحت نسب اتفاق عينة البحث على مفردات هذا المعيار بين (٧٨,٨٧٪- ٨٩,٦٠ ٪)، وجاءت المفردة رقم (١٤) وهي (اكتساب مهارات تقويم الدرس) كأعلى ترتيب فقد بلغت نسبة الاتفاق عليها (٨٩,٦٠ ٪) وهذا يوضح مدى تمكن الطالبات من تطبيق المواد النظرية والتربوية التي تم دراستها، بينما جاءت المفردة رقم (٤) وهي (التعرف على خصائص وميول واتجاهات طالبات المرحلة التعليمية التي يتم بها التدريب) كأدنى ترتيب حيث بلغت نسبتها المئوية (٧٨,٨٧ ٪) وتفسر الباحثتان هذا إلى عدم فهم الطالبات المتدربات لخصائص مرحلة المراهقة لعدم استقرارها.

جدول (٥) نسبة معامل الاختلاف والاتفاق لاستجابات أفراد العينة لمعايير جودة أدوار المشرفة بالكلية

المفردة بالاستبيان	نقوم المشرفة من الكلية بما يلي	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	معامل الاتفاق مرتب
٣	المشاركة في حل المشكلات التي تعترض الطالبة أثناء التدريب.	٤,٠٢	٠,٩٦	٢٣,٨٨	٧٦,١٢
٥	التعريف بالمنهج الذي يدرس.	٣,٩١	٠,٩٣	٢٣,٧٩	٧٦,٢١
٤	توفير الجو النفسي الجيد للطالبة.	٤,٠٠	٠,٨٨	٢٢,٠٠	٧٨,٠٠
٢	إكساب الطالبات المهارات التدريسية اللازمة من خلال الملاحظة والتوجيه.	٣,٩٧	٠,٨٧	٢١,٩١	٧٨,٠٩
١	توضيح أهداف التدريب الميداني.	٤,٠٨	٠,٨٧	٢١,٣٢	٧٨,٦٨
١١	الإلمام بأبعاد التدريب الميداني.	٤,٢٦	٠,٨٣	١٩,٤٨	٨٠,٥٢
١٢	توضيح أسس التقويم للطالبة في التدريب الميداني.	٤,٢٨	٠,٨٢	١٩,١٦	٨٠,٨٤
٦	التعريف بمصادر التعلم المتوفرة بمدرسة التدريب.	٤,٣٤	٠,٨٢	١٨,٨٩	٨١,١١
١٠	الموضوعية (البعد عن التحيز والذاتية) في تقييم الأداء.	٤,٣٥	٠,٨٠	١٨,٣٩	٨١,٦١
٧	تقديم التغذية الراجعة للطالبة المتدربة أثناء فترة التدريب.	٤,٣٢	٠,٧٧	١٧,٨٢	٨٢,١٨
٩	الاطلاع على دفاتر التحضير.	٤,٣١	٠,٧٥	١٧,٤٠	٨٢,٦٥
٨	تشجيع الطالبة المتدربة باستمرار.	٤,٣٤	٠,٧١	١٦,٣٦	٦٤,٨٣
١٣	تقديم النصح والتوجيه للطالبة بعد الزيارة.	٣,٩٨	٠,٦٥	١٦,٣٣	٨٣,٦٧
المتوسط العام لنسبة معامل الاتفاق					٨٠,٢٥

الشكل (٢)



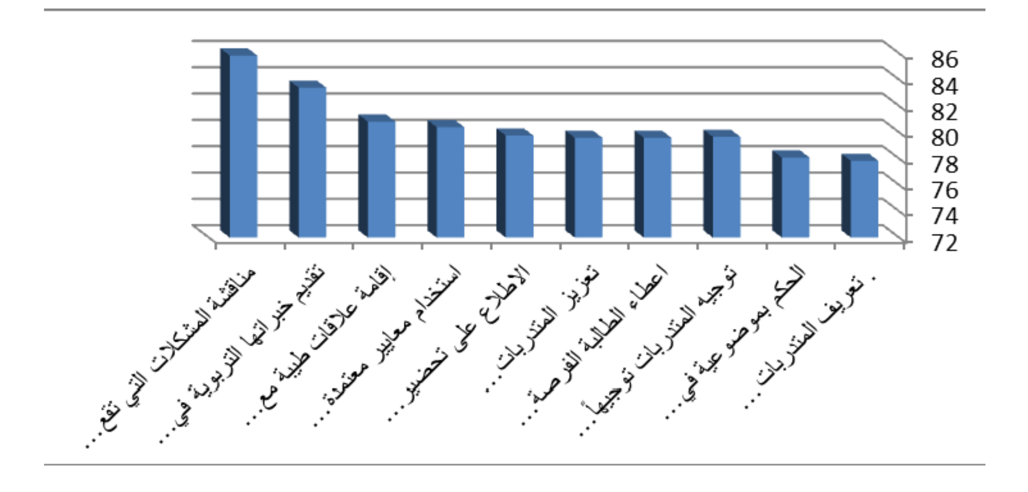
يتضح من الجدول (٥) والشكل (٢) أن معايير جودة مشرفة من الكلية في برنامج التدريب الميداني قد تحقق بدرجة كبيرة بنسبة أتفاق (٨٠,٢٥)، وتراوحت نسب اتفاق عينة البحث على مفردات هذا المعيار بين (٧٦,١٢- ٨٣,٦٧ ٪)، وجاءت المفردة رقم (١٣) وهي (تقديم النصح والتوجيه للطالبة بعد الزيارة) كأعلى ترتيب فقد بلغت نسبة الاتفاق (٨٣,٦٧٪) وهذا يوضح مدى مراعاة المشرفة من الكلية للحضور للطالبات وتقديم النصح والتوجيه لهن، بينما جاءت المفردة رقم (٣) وهي (المشاركة في حل المشكلات التي تعترض الطالبة أثناء التدريب) كأدنى ترتيب حيث بلغت نسبة الاتفاق (٦٧,١٢٪) ربما يدل على عدم ظهور مشكلات يتوجب على المشرفة حلها لقيام المعلمة المتعاونة بهذا الدور لتواجدها المستمر مع الطالبات.

جدول (٦) نسبة معامل الاختلاف والاتفاق لاستجابات أفراد العينة بالنسبة لمعايير الجودة المتعلقة بدور المعلمة المتعاونة بالمدرسة

المفردة بالاستبيان	تقوم المعلمة المتعاونة بالمدرسة بالأدوار التالية	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	معامل الاتفاق مرتب

٩	تعريف المتدربات بتقييمهن	٣,٩٧	٠,٨٨	٢٢,١٧	٧٧,٨٣
٨	الحكم بموضوعية في تقييم	٣,٩٧	٠,٨٧	٢١,٩١	٧٨,٠٩
٤	توجيه المتدربات توجيهاً تربوياً	٤,٠٨	٠,٨٣	٢٠,٣٤	٧٩,٦٦
٥	اعطاء الطالبة الفرصة الكافية للإسهام	٣,٩٢	٠,٨٠	٢٠,٤١	٧٩,٥٩
٧	تعزيز المتدربات وتشجعهن على	٣,٩٢	٠,٨٠	٢٠,٤١	٧٩,٥٩
٢	الاطلاع على تحضير المتدربات باستمرار.	٤,٠٥	٠,٨٢	٢٠,٢٥	٧٩,٧٥
٦	استخدام معايير معتمدة للتقييم في	٤,٠٨	٠,٨٠	١٩,٦١	٨٠,٣٩
١	إقامة علاقات طيبة مع الطالبات المتدربات.	٤,١٧	٠,٨٠	١٩,١٨	٨٠,٨٢
٣	تقديم خبراتها التربوية في مجال التدريس.	٤,٢٥	٠,٧١	١٦,٦١	٨٣,٣٩
١٠	مناقشة المشكلات التي تقع أثناء فترة التدريب مع المتدربات والإسهام في حلها	٤,٥٢	٠,٦٤	١٤,١٦	٨٥,٨٤
	المتوسط العام لنسبة معامل الاتفاق		٨٠,٤٩		

الشكل (٣)



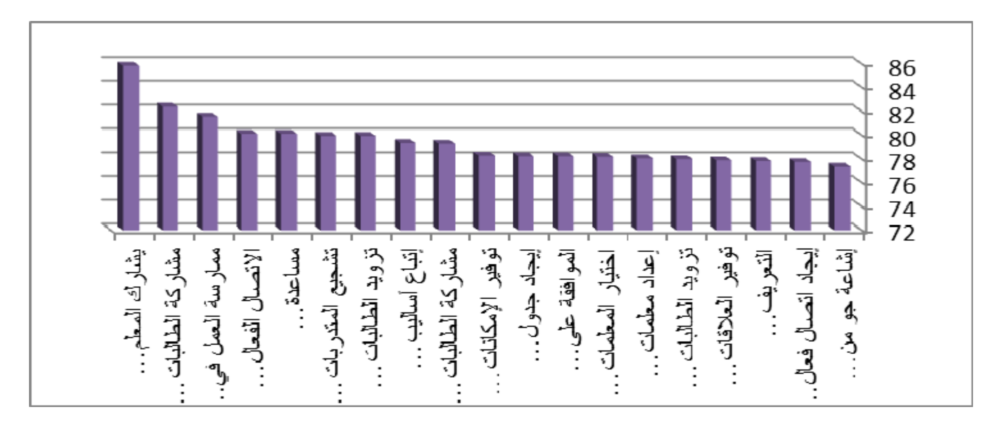
يتضح من الجدول (٦) والشكل (٣) أن معايير جودة المعلمة المتعاونة بالمدرسة في برنامج التدريب الميداني قد تحقق بدرجة كبيرة بنسبة أتفاق (٨٠,٤٩ ٪)، وتراوحت نسب اتفاق عينة البحث على مفردات هذا المعيار بين (٧٧,٨٣- ٨٥,٨٤ ٪)، وجاءت المفردة رقم (١٠) وهي (مناقشة المشكلات التي تقع أثناء فترة التدريب مع المتدربات والإسهام في حلها) كأعلى ترتيب فقد بلغت نسبة الاتفاق (٨٥. ٨٤ ٪) وهذا يوضح مدى مساهمة المعلمة المتعاونة بالمدرسة في حل المشكلات التي تقع أثناء فترة التدريب مع المتدربات وهذا يدعم ما تم ذكره سابقاً حيث ان اقل مفردة حصلت على نسبة موافقة في دور المشرفة في الكلية هو المشاركة في خل المشكلات من حيث ظهر قيام المعلمة المتعاونة بهذا الدور، بينما جاءت المفردة رقم (٩) وهي (تعريف المتدربات بتقييمهن عقب كل موقف تعليمي) كأدنى ترتيب حيث بلغت نسبة معامل الاتفاق (٧٧. ٨٣٪) ويدل هذا على سرية بعض التقييمات التي لا تقدمها المعلمة للطالبة.

جدول (٧) نسبة معامل الاختلاف والاتفاق لاستجابات أفراد العينة بالنسبة لمعايير الجودة المتعلقة بدور مدرسة التدريب

المفردة بالاستبيان	تقوم المدرسة بما يلي:	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة معامل الاختلاف	نسبة معامل الاتفاق مرتب
١٥	إشاعة جو من الاحترام المتبادل بين الجميع.	٣,٩٢	٠,٨٩	٢٢,٦٧	٧٧,٣٣
١٠	إيجاد اتصال فعال بين إدارة المدرسة	٣,٩٧	٠,٨٨	٢٢,٢٥	٧٧,٧٥
٤	التعريف بالمسئوليات والواجبات داخل	٣,٨٢	٠,٨٥	٢٢,١٧	٧٧,٨٣
١٧	توفير العلاقات الإنسانية الطيبة بين أطراف العملية التعليمية والطالبات المتدربات داخل المدرسة.	٣,٩٥	٠,٨٧	٢٢,١٠	٧٧,٩٠

٢	تزويد الطالبات المتدربات بالمعلومات الضرورية عن أنظمة المدرسة.	٣,٥٨	٠,٧٩	٢٢,٠٠	٧٨,٠٠
٥	إعداد معلمات المدرسة لاستقبال الطالبات	٣,٩٤	٠,٨٦	٢١,٩٣	٧٨,٠٧
٦	اختيار المعلمات ذوات الكفاءة في الإشراف على المتدربات.	٣,٧٤	٠,٨٢	٢١,٨١	٧٨,١٩
١	الموافقة على استضافة الطالبات المتدربات بالمدرسة.	٣,٩٢	٠,٨٥	٧٥ .٢١	٧٨,٢٥
١٨	إيجاد جدول دراسي يحقق تنظيم واستقرار العمل.	٣,٩٢	٨٥ .٠	٧٥ .٢١	٧٨,٢٥
٩	توفير الإمكانات المادية للمتدربات داخل المدرسة (مكان الجلوس، مصادر التعلم، المعامل...)	٣,٧١	٠,٨٠	٢١,٧٠	٧٨,٣٠
١٢	مشاركة الطالبات في الأنشطة اللاصفية	٤,٠٠	٠,٨٣	٢٠,٧٣	٧٩,٢٧
١١	إتباع أساليب تقويم متعددة لضمان التقويم	٣,٨٥	٠,٨٠	٢٠,٦٧	٣٣ .٧٩
٣	تزويد الطالبات المتدربات بخصائص بيئة طالبات المدرسة.	٣,٧١	٠,٧٤	٢٠,٠٧	٧٩,٩٣
٨	تشجيع المتدربات على بذل الجهد أثناء فترة	٣,٧١	٠,٧٤	٢٠,٠٧	٧٩,٩٣
٧	مساعدة المتدربات في حل المشكلات التي تواجههن داخل المدرسة.	٣,٦٨	٠,٧٣	١٩,٨٩	٨٠,١١
١٤	الاتصال الفعال بين إدارة المدرسة	٣,٨٣	٠,٧٦	١٩,٨٩	٨٠,١١
١٦	ممارسة العمل في المدرسة يستند على التعاون وروح الفريق.	٣,٩٤	٠,٧٣	١٨,٤٤	٨١,٥٦
١٣	مشاركة الطالبات في الأنشطة الصفية في	٣,٦٦	٠,٦٤	١٧,٥٩	٨٢,٤١
١٩	تشارك المعلمة المتعاونة في تقويم البرنامج.	٤,٥٢	٠,٦٤	١٥ .١٤	٨٥,٨٤
	المتوسط العام لنسبة معامل الاتفاق				٧٩,٣٩

الشكل (٤)



يتضح من الجدول (٧) والشكل (٤) أن معايير جودة المدرسة في برنامج التدريب الميداني قد تحققت بدرجة متوسطة بنسبة أتفاق (٧٩٫٣٩٪). وتراوحت نسب اتفاق عينة البحث على مفردات هذا المعيار بين (٧٧. ٣٣- ٨٥. ٨٤ ٪)، وجاءت المفردة رقم (١٩) وهي (تشارك المعلمة المتعاونة في تقويم البرنامج كأعلى ترتيب فقد بلغت نسبة الاتفاق (٨٥. ٨٤ ٪) وهذا يوضح مدى مساهمة المعلمة المتعاونة من المدرسة في تقييم الطالبات. بينما جاءت المفردة رقم (١٥) وهي (إشاعة جو من الاحترام المتبادل بين الجميع) كأدنى ترتيب حيث بلغت نسبة معامل الاتفاق (٧٧. ٣٣٪) ويدل هذا على الحزم التي قد تتسم بها بعض إدارات المدارس في التدريب الميداني، ويمكن تلخيص النتائج في الجدول (٨).

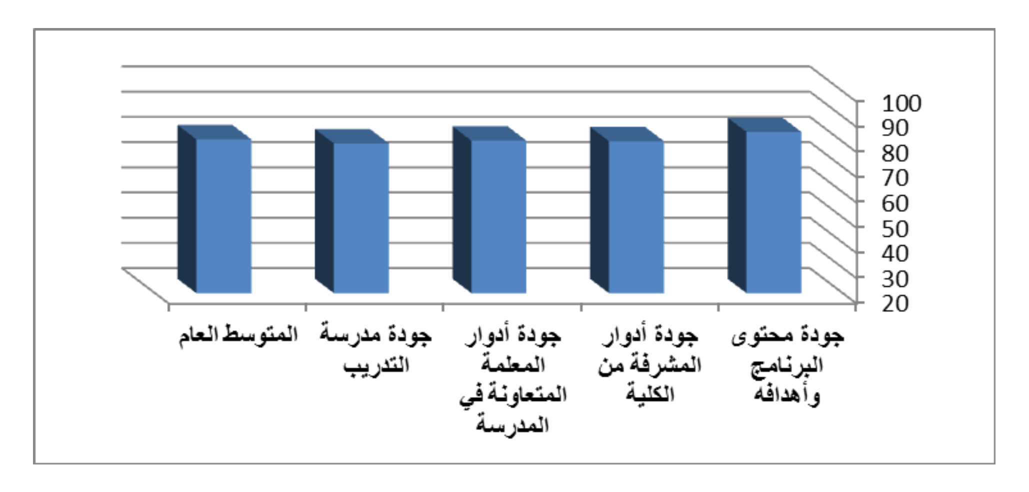
جدول (٨) نسبة معامل الاختلاف والاتفاق لاستجابات أفراد العينة بالنسبة لمعايير الجودة المختلفة

المعايير جودة	محتوى البرنامج وأهدافه	أدوار المشرفة من الكلية	أدوار المعلمة المتعاونة في المدرسة	مدرسة التدريب	المتوسط العام
نسبة معامل الاتفاق	٨٣,٩١	٨٠,٢٥	٨٠,٤٩	٧٩,٣٩	٨١,٠١

من الجدول (٨) والشكل (٥) نلاحظ أن المتوسط العام لنسبة معامل الاتفاق لمعايير الجودة في برنامج

التدريب الميداني بجامعة شقراء قد تحقق بدرجة كبيرة بنسبة معامل اتفاق (٨١. ٠١)، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة كل من الشهراني(٢٠١٠)، ودراسة (عبد الوارث وسليمان، ٢٠٠٨).

الشكل (٥)



وجاءت جودة مدرسة التدريب كأدنى نسبة (٧٩. ٣٧٪) بدرجة تحقق متوسطة وجاءت جودة (محتوى البرنامج وأهدافه) كأعلى نسبة (٨٣. ٩١٪) بدرجة تحقق كبيرة.

للإجابة على السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين استجابات الطالبات عينة البحث تعزى لاختلاف التخصص في معايير جودة (محتوى البرنامج وأهدافه- أدوار المشرفة من الكلية- أدوار المعلمة المتعاونة بالمدرسة – مدرسة التدريب)، تم حساب تحليل التباين الاحادي بين المجموعات One Way Anova والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول (٩) تحليل التباين بين المجموعات الثلاثة (اللغة العربية واللغة الانجليزية والرياضيات) لمعايير الجودة

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
جودة محتوى البرنامج وأهدافه	بين المجموعات	٨٩,٢٠٣	٢	٤٤,٦٠١	٠,٥١٤	غير دال
	داخل	٥٣٨٤,٣٣٦	٦٢	٨٦,٨٤٤		
	المجموع	٥٤٧٣,٥٣٨	٦٤			
جودة أدوار المشرفة من الكلية	بين المجموعات	٦٣,٦٩١	٢	٣١,٨٤٦	٠,٤٥٨	غير دال
	داخل	٤٣٠٨,٧٠٩	٦٢	٦٩,٤٩٥		
	المجموع	٤٣٧٢,٤٠٠	٦٤			
جودة أدوار المعلمة المتعاونة في المدرسة	بين المجموعات	٣٢,٣٠٢	٢	١٦,١٥١	٠,٣٩٢	غير دال
	داخل	٢٥٥٢,٦٨٣	٦٢	٤١,١٧٢		
	المجموع	٢٥٨٤,٩٨٥	٦٤			

جودة مدرسة التدريب	بين المجموعات	٦٩,٧٥٩	٢	٣٤,٨٨٠	٠,٣٠٨	غير دال
	داخل	٧٠٢٤,١٧٩	٦٢	١١٣,٢٩٣		
	المجموع	٧٠٩٣,٩٣٨	٦٤			

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق في معايير الجودة الشاملة ببرنامج التدريب الميداني ترجع للتخصص الاكاديمي للطالبات المتوقع تخرجهن، وهذا يختلف مع دراسة (المغيدي، ١٩٩٧) في وجود فروق ترجع للتخصص الاكاديمي.

وللإجابة على السؤال الثالث " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين استجابات الطالبات عينة البحث تعزى للمعدل الاكاديمي في برنامج التدريب الميداني لمعايير جودة (محتوى البرنامج وأهدافه- أدوار المشرفة من الكلية- أدوار المعلمة المتعاونة بالمدرسة – مدرسة التدريب)، تم تقسيم المعدل التراكمي إلى (جيدا جدا مرتفع، وممتاز، وممتاز مرتفع)، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) تحليل التباين بين المجموعات الثلاثة (B+,A,A+) لمعايير الجودة الشاملة

المعايير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
جودة محتوى البرنامج وأهدافه	بين المجموعات	٦٤١,٢٢٨	٢	٣٢٠,٦١٤	
	داخل المجموعات	٤٨٣٢,٣١١	٦٢	٧٧,٩٤٠	٤,١١٤*
	المجموع	٥٤٧٣,٥٣٨	٦٤		
جودة أدوار المشرفة من الكلية	بين المجموعات	٦١٥,١٩٩	٢	٣٠٧,٦٠٠	
	داخل المجموعات	٣٧٥٧,٢٠١	٦٢	٦٠,٦٠٠	٥,٠٧٦**
	المجموع	٤٣٧٢,٤٠٠	٦٤		

جودة أدوار المعلمة المتعاونة في المدرسة	بين المجموعات	٢٨٩,٠٤٩	٢	١٤٤,٥٢٤	٣,٩٠٣*
	داخل المجموعات	٢٢٩٥,٩٣٦	٦٢	٣٧,٠٣١	
	المجموع	٢٥٨٤,٩٨٥	٦٤		
جودة مدرسة التدريب	بين المجموعات	٨٠٢,٣٥٠	٢	٤٠١,١٧٥	٣,٩٥٣*
	داخل المجموعات	٠٦٤ .٣٨٤٧	٦٢	٦٣,٠٦٧	
	المجموع	٧٠٩٣,٩٣٨	٦٤		

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمعايير جودة (مختوى واهداف البرنامج، أدوار المعلمة المتعاونة بالمدرسة، مدرسة التدريب)، وعند مستوى (٠. ٠١) لجودة (ادوار المشرفة من الكلية)، و لتحديد الفروق بين استجابات الطالبات لمعايير الجودة وفقا للمعدل التراكمي (A+, A, B+) تم حساب اختبار شيفيه (scheffe) لتحديد الفروق.

جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات وفقا للمعدل التراكمي

المعايير		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
جودة محتوى البرنامج وأهدافه	**B+**	٨	٧٠,٨٨	٧٧ .٧
	A	١٨	٠٠ .٨٠	٨,٧٦
	A+	٣٩	٨٠,٥٩	٩,٠٤
	المجموع	٦٥	٧٩,٢٣	٩,٢٥
جودة أدوار المشرفة من الكلية	**B+**	٨	٤٧,٠٠	١٧ .٤
	A	١٨	٥٦,٦١	٨,٩٧
	A+	٣٩	٥٦,٢٣	٧,٧٢
	المجموع	٦٥	٥٥,٢٠	٨,٢٧

جودة أدوار المعلمة المتعاونة في المدرسة	B+	٨	٣٥,٥٠	٤,١٧
	A	١٨	٤٢,٥٠	٣٣.٧
	A+	٣٩	٤١,٤١	٥,٧٦
	المجموع	٦٥	٤٠,٩٨	٦,٣٦
جودة مدرسة التدريب	B+	٨	٦٥,٣٨	٦,١٩
	A	١٨	٧٧,٣٩	١٢,٣٤
	A+	٣٩	٧٣,٢٦	٩,٥١
	المجموع	٦٥	٧٣,٤٣	١٠,٥٣

جدول (١٢) اختبار شيفيه **(scheffe)** لتحديد الفروق بين المجموعات الثلاثة **(B+,A,A+)** لمعايير جودة التدريب الميداني

المعيار	المعدل التراكمي		الفروق بين المتوسطات	المعيار	المعدل التراكمي		الفروق بين المتوسطات
جودة محتوى البرنامج وأهدافه	B+	A	−٩,١٣	جودة أدوار المعلمة المتعاونة في المدرسة	B+	A	−*٠٠.٧
		A+	−*٩,٧١			A+	−٥,٩١
	A	B+	٩,١٣		A	B+	*٠٠.٧
		A+	−٠,٥٩			A+	١,٠٩
	A+	B+	*٩,٧١		A+	B+	٥,٩١
		A	٠,٥٩			A	−١,٠٩
جودة أدوار المشرفة من الكلية	B+	A	−*٩,٦١	جودة مدرسة التدريب	B+	A	−*١٢,٠١
		A+	−*٩,٢٣			A+	−٧,٨٨
	A	B+	*٩,٦١		A	B+	*١٢,٠١
		A+	٠,٣٨			A+	٤,١٣
	A+	B+	*٩,٢٣		A+	B+	٧,٨٨
		A	−٠,٣٨			A	−٤,١٣

ويتضح من جدول (١٢) ان:

١- هناك فروق ذات دالة احصائياً بين الطالبات الحاصلات على معدل تراكمي (جيد جداً مرتفع) والطالبات الحاصلات على (ممتاز مرتفع) في معايير جودة (محتوى البرنامج وأهدافه وأدوار المشرفة من الكلية) لصالح المعدل التراكمي (ممتاز مرتفع).

٢- هناك فروق ذات دالة احصائياً بين الطالبات الحاصلات على معدل تراكمي (جيد جداً مرتفع) والطالبات الحاصلات على (ممتاز) في معايير جودة (أدوار المشرفة من الكلية، أدوار المعلمة المتعاونة، مدرسة التدريب) لصالح المعدل التراكمي (ممتاز).

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن التقدم بالتوصيات التالية:

١- النظر إلى برنامج التدريب الميداني على أنه عملية تعاونية يشترك فيها كل من: الطالب المعلم، المعلم المتعاون، مدير المدرسة، المشرف، على أن يشترك كل منهم بعدد من المعايير التي يجب أن تحقق مفهوم الجودة الشاملة.

٢- الإفادة من قائمة معايير الجودة الشاملة موضوع الدراسة في تطوير برنامج التدريب الميداني بكلية التربية.

٣- العناية باختبار مدارس التدريب والمعلمين المتعاونين والمشرفين الذين يحققون معايير الجودة الشاملة بالبرنامج.

٤- عقد ندوات ولقاءات مع مديري المدارس، والمشرفين والمتعاونين من أجل توضيح الاساس العام الذي سوف ينطلقون منه في عملية تدريب الطلبة المعلمين.

المقترحات:

في ضوء النتائج والتوصيات السابقة تقترح الباحثتان ضرورة إجراء بعض الدراسات التي يمكن أن تسهم في النهوض ببرنامج التدريب الميداني ومنها:

١- دراسة واقع برنامج التدريب الميداني في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين المتعاونين.

٢- دراسة لتقييم واقع التدريب الميداني في ضوء معايير الجودة الشاملة في جميع كليات التربية بجامعة شقراء للتحقق من مدى تحقق تلك المعايير.

المراجع

١. الحربي، حياه محمد (٢٠٠٢). " إدارة الجودة الشاملة والاعتماد في مستويات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ١٨ (٤)، جامعة المنيا.

٢. إبراهيم، محمد (٢٠٠٣). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

٣. أبو زيد، لمياء شعبان أحمد (٢٠٠٧). مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائم و انعكاس ذلك على الأداء التدريبي و الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بمنطقة القصيم. المؤتمر العلمي التاسع عشر، بعنوان: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، ٢٥- ٢٦ يوليو، ١٥٦١- ١٦٤٨.

٤. إسماعيل، وداد عبد السميع (٢٠٠٢). واقع برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطالبة المعلمة في كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة جدة بكلية إعداد المعلمات بجدة. الملتقى الأول: واقع التربية العملية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٥. بابكر، عبد الباقي والزند، وليد (٢٠٠٧). التربية العملية، الجامعة العربية المفتوحة، الكويت.

٦. توفيق، كلثوم (١٤٢٧هـ). التربية الميدانية وسبل الارتقاء بها، ندوة التربية والتعليم بين النظرية والتطبيق، الأقسام الأدبية كلية التربية للبنات بالباحة.

٧. الجفري، ابتسام (٢٠٠٥). دور معلمة اللغة الانجليزية المتعاونة في اكساب المهارات التدريسية للطالبات المعلمات بقسم اللغة الانجليزية في جامعة أم القرى، مجلة كلية التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس، ٢٩(١)، ٩١- ١٢٩.

٨. حسان، محمد حسان (١٩٩٢). التربية العملية في دول الخليج واقعها وسبل تطويرها، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض.

٩. حمدان، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٤). مشكلات الإشراف التربوي لدى الطلبة المعلمين في جامعة الأقصى- غزة، المؤتمر التربوي الأول في فلسطين، بعنوان: التربية في فلسطين ومتغيرات العصر، المنعقد في الجامعة الإسلامية في الفترة ٢٣- ٢٤نوفمبر.

١٠. الخطيب، أحمد رداح (٢٠٠٤)، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية، مكتب العربي لدول الخليج، الرياض.

١١. الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٧). مدخل إلى المناهج و طرق التدريس، ط٢، مكتبة الرشد، الرياض.

١٢. الخميس، فداء عبد الرازق (٢٠٠٤) دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية في كلية التربية- جامعة الكويت، المجلة التربوية، ١٨ (٧٠)، ١٦٠- ١٩٦.

١٣. دياب، سهيل رزق (٢٠٠١) أهمية أدوار مشرف التربية العملية ومدى ممارسته لهذه الأدوار، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، (٦)، ١٤٤- ١٨٠.

١٤. الذكي، أحمد عبد الفتاح (١٩٩٩). نظام مقترح لإعداد معلم المرحلة الابتدائي. دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

١٥. راشد، علي (١٩٩٦). اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٦. زايد، علاء إبراهيم (٢٠٠٣). برنامج تدريبي مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي التاريخ في المرحلة الثانوية العامة في ضوء معايير الجودة الشاملة. المؤتمر

السنوي الحادي عشر "الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة". ١٠- ١٣ مارس.

١٧. السعيد، محمد (٢٠٠٦). التربية العملية وإعداد معلمي المستقبل، دراسات في المناهج و طرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، القاهرة.

١٨. الشبلي، إبراهيم مهدي (٢٠٠٠). التعليم والتعلم الفعال، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

١٩. الشهرانى، ناصر عبد الله (٢٠١٠) "مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج التربية الميدانية في –بعض الجامعات السعودية". مجلة القراءة والمعرفة،) ١٠٥)، ١٩٠- ٢٢٤.

٢٠. شوق، محمود احمد (١٩٩٥). تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين، مكتبة العبيكان، الرياض.

٢١. صبري، ماهر (٢٠٠٢). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد، الرياض.

٢٢. العاجز، فؤاد على، حلس، داود درويش (٢٠١١)، واقع التربية الميدانية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة وسبل تحسينها مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٩ (٢)، ١- ٤٦. ISSN 1726-6807 http: //www. iugaza. edu. ps/ar/periodical/

٢٣. عبد السلام، مصطفى (١٩٩٣)، مستوى أداء المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين، المؤتمر العلمي الخامس المنعقد من (٢- ٥) أغسطس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٣)، القاهرة، ٩٥١- ٩٧١

٢٤. عبد الله، عبد الهادي (٢٠٠٥). تطوير منهج مبادئ التجارة بالمدارس الثانوية التجارية في ضوء معايير الجودة الشاملة للمنهج. المؤتمر السابع عشر. الجمعية

المصرية للمناهج و طرق التدريس. جامعة عين شمس: دار الضيافة. ٢٦-٢٧يوليو.

٢٥. عبد المنعم، نادية (١٩٩٨). تطوير أساليب مراقبة الجودة في العملية التعليمية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، المركز القومي للبحوث والتنمية.

٢٦. عبد الوارث، سمية على، سليمان، سميحة محمد (٢٠٠٨): دراسة تقويمية لبرنامج التربية العملية بجامعة الطائف في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفات التربويات وطالبات الدبلوم التربوي. مجلة كلية الآداب والتربية، جامعة الطائف.

٢٧. عقيلى، عمر وصفى (٢٠٠١). المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، دار وائل، عمان.

٢٨. علي، فتحي حسنين (٢٠٠٦). تقويم المهارات التدريسية اللازمة لطلاب اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عمان، دراسات في المناهج و طرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، القاهرة.

٢٩. عمران، تغريد (٢٠٠٠) تصور مقترح لتطوير فعاليات برنامج التربية العملية بكليات التربية في ضوء متطلبات الإعداد المهني لمعلمي المرحلة الأولى من التعليم الأساس، المؤتمر العلمي السنوي الثامن، كلية التربية بجامعة حلوان.

٣٠. المخلافي، عبدالله محمد (٢٠٠٥). تقويم برنامج إعداد معلم الأحياء، كلية التربية، جامعة تعز في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، مجلة كلية التربية، ٢١ (١)، جامعة أسيوط.

٣١. المغيدي، الحسن محمد (١٩٩٧). تقويم برنامج التربية العملية في كلية التوعية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية، عمان. مجلة اتحاد الجامعات العربية. (٣٣)، ١٦٩-٢٢٢.

٣٢. الموسوي، نعمان محمد (٢٠٠٣). تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، المجلة التربوية، (٦٧)، جامعة الكويت.

٣٣. النبوي، أمين محمد (٢٠٠٧). الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي: حالة كلية التربية نموذجا، الدار المصرية، القاهرة.

٣٤. نور الدين، مازن (٢٠٠٩). الكفايات الإشرافية اللازمة لمدير المدرسة في إشرافه على الطالب المعلم، ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي المنعقد في كلية التربية الجامعة الإسلامية، بعنوان: التدريب الميداني بين أداء الطالب المعلم وتوجهات المشرف التربوي والإدارة المدرسية.

٣٥. وليامز، ريتشارد (١٩٩٩). أساسيات إدارة الجودة الشاملة، مكتبة جرير، الرياض.

واقع استخدام معلمي العلوم بمحافظة الطائف لبرامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية

إعداد

عبدالرحمن عويض غراهيد الجعيد

طالب دكتوراه جامعة أم القرى- كلية التربية

ملخص الدراسة:

واقع استخدام معلمي العلوم بمحافظة الطائف لبرامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية.

كان الهدف من هذه الدراسة تعرف واقع استخدام معلمي العلوم بمحافظة الطائف لبرامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية.، وقد تلخصت مشكلة الدراسة في الحاجة إلى معرفة واقع استخدام معلمي العلوم بمحافظة الطائف لبرامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية.

وتمثلت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية: ١- ما واقع استخدام معلمي العلوم بمحافظة الطائف لبرامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية ؟، ٢. ما آراء معلمي العلوم بمحافظة الطائف حول إيجابيات و سلبيات استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية ؟، ٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات عينة الدراسة نحو استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية تعزى لمتغيرات(سنوات الخدمة، والتخصص الدقيق، وعدد الدورات التدريبية) ؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث اختيرت عينة عشوائية من معلمي العلوم بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الطائف طبقت عليها اداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة للتعرف على واقع استخدام معلمي العلوم لبرامج التواصل الاجتماعي من اعداد الباحث، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج لعل من أهمها أن هناك استخدام فعلي لبرامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية من قبل معلمي العلوم، وتعود تلك النتيجة للأسباب التالية: أن التدريب باستخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية من المجالات الحديثة في مجال التدريب؛ مما أثار دافعية المعلمين لتجربة هذه الطريقة

الحديثة، مما زاد في تفاعلهم مع اداة الدراسة، وان استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية في ضوء الاحتياجات الفعلية لمعلم العلوم لمهارات التعلم الالكتروني، مما أكسبهم الدافعية والفاعلية للتدرب عليها، كما انها تتيح للمعلمين فرصة التدريب الجماعي والفردي والذاتي عبر الانترنت في منزله، دون تكليفه بالحضور أو السفر في مراكز التدريب التابعة لإدارة التعليم، مما سهل تداول التدريب أمام المتدرب، كما انها تراعي خصائص المعلمين واحتياجاتهم وقدراتهم، وفي ضوء النتائج اقترحت مجموعة من توصيات والدراسات المقترحة.

مقدمة :

يعتبر التعليم من المقومات الأساسية التي تركز عليها الدول في تقدمها ورقيها، وذلك في ضوء التقدم العلمي والتقني الهائل، وفي ضوء التحديات التي يفرضها علينا عصرنا الحالي، ولحاجتنا إلى نوعيه جديدة ومختلفة من البشر تمتلك المهارات والمعارف التي تمكنها من التعامل مع هذه التحديات، وقادرة على توليد المعرفة وإنتاجها ليتحول المجتمع من مستهلك للمعرفة إلى منتج لها.

ولذلك فإن للمعلم دور أساسي في هذا التطور والتقدم لان المعلم محور المدرسة وعمودها الفقري، مما أدى إلى تغير النظرة إلى إعداده وتطويره، بحيث أصبح المحك في إعداده وتطويره قدرته على القيام بمسؤولياته الجديدة في تحقيق التقدم والتطوير في العملية التعليمية بجوانبها المختلفة، ومن هذا المنطلق فأن عملية الإعداد والتطوير يقع جزء منها على عاتق المعلم نفسه، لان عملية إعداد المعلم وتطويره أصبحت تحتل مكانا بارزا في أولويات تطوير التعليم في دول العالم، حيث يتوقف نجاح عملية تدريس العلوم على كثير من العوامل، إلا أن معلم العلوم هو المفتاح الرئيس في عملية التعليمية التعلمية كلها، فالمناهج الدراسية والإمكانيات المادية والوسائل التعليمية والظروف الاجتماعية المحيطة بالطلبة تساعد على نجاح عملية التدريس، إلا أن معلم العلوم هو المسؤول عن تنظيم هذه العوامل كلها وتحويل المخططات والموضوعة إلى واقع ملموس، فالأهداف الموضوعة لا تتحقق أذا لم يكن معلم العلوم جيد ذا كفاءة عالية، فالمعلم الجيد يعوض أي نقص أو تقصير في المناهج والكتب والبرامج المدرسية والإمكانيات المادية الأخرى، وهذا يحتاج من المعلم أن يكون مطلع على كل جديد في العملية التعليمية والتربوية، ويسعى دائما إلى التطوير الذاتي والمهني لمواكبة مستحدثات العصر.

وتأكيدا لما سبق يشير تروبرنج وبايبي وبول (٢٠٠٤م) إلى أن من الغايات الأساسية لتدريس العلوم للقرن الحادي والعشرين مساعدة التلاميذ على الفهم والتفكير العلمي، والعمل طبقا للقضايا المتعددة والتحديات التي يواجهها، ولا يتم ذلك إلا من خلال العناية بتنمية المعلم ذاتيا ومهنيا، والتي تمكنهم من التصرف وفقا لمتطلبات العلم والتكنولوجيا على الصعيد المحلي والعلمي، ومساعدة تلاميذه على مواجهة هذه القضايا.

ولقد لعبت التكنولوجيا دورا كبيرا في العملية التعليمية، إذ أن إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في العملية التعليمية يعد أمرا حيويا وفعالا، وذلك لدورها في التصميم، والتطوير، والاستخدام، والتقويم، وأصبح التفاعل الفكري والتطبيقي بين المتعلمين، والبيئة التعليمية من سمات تكنولوجيا التعليم والمعلومات، فالاهتمام بتكنولوجيا التعليم والمعلومات من قبل المؤسسات التعليمية؛ في الدول المتقدمة والنامية يعد من الشواهد لتطور التعليم، وتنمية الفرد والمجتمع(رامي، ٢٠٠٣م، ١٧).

لذلك لابد من توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية، ومن هذا الجوانب جانب إعداد المعلم وتطويره، فلا بد من استثمار هذه المستحدثات في تقدم المعلم وتطويره، ولكن هذا التوظيف لابد وأن يكون وفق خطة محددة وواضحة بما يحقق أهداف العملية التعليمية.

ويعتبر التعليم والتدريب عن طريق الانترنت من أكثر التقنيات التي كثر استخدامها خلال السنوات الماضية حيث ارتفع الاستثمار في مجال التعليم والتدريب باستخدام الانترنت ليصل إلى (١١. ٥) بليون دولار عام ٢٠٠٣م، وبذلك يعتبر أكثر المجالات نموا في مجال التعليم والتدريب حول العالم حيث يتضاعف عدد مستخدمي هذه التقنية كل سنه، ويتيح الحاسب الآلي وشبكات الانترنت العديد من المهارات

التدريبية المعاصرة، وخاصة مهارة التجديد والتغيير والخروج عن الروتين المتكرر الذي يطغى غالبا على الاداء التدريبي داخل معامل وقاعات التدريب، كما أن هناك الكثير من التطبيقات والبرامج الحاسوبية التي تفيد في عملية التدريب ولعل من أهمها برامج التواصل الاجتماعي على الانترنت (جرار، ٢٠١٢م، ٢٥).

وتعد برامج التواصل الاجتماعي احد أهم تطبيقات البارزة في الجيل الثاني من الويب Web2))، وهي احدث أدوات التواصل بين المستخدمين عبر الانترنت، والتي تتيح إنشاء ملفات تعريفية عامة وخاصة للمستخدمين عن طريق الشبكة، وتقدم برامج التواصل الاجتماعي مجموعة من الخدمات للمستخدمين، مثل: المحادثة الفورية، والرسائل الخاصة، والبريد الالكتروني، والفيديو، والتدوين، ومشاركة الملفات وغيرها من الخدمات (الخليفة، ٢٠١٠م).

ومن الواضح أن هذه البرامج قد أحدثت تغيرا كبيرا في كيفية الاتصال والمشاركة بين الأشخاص والمجتمعات وتبادل المعلومات، وتجمع الملايين من المستخدمين في الوقت الحالي، وتنقسم تلك البرامج حسب الأغراض، فهناك شبكات تجمع بين أصدقاء الدراسة، وأخرى تجمع بين أصدقاء العمل، بالإضافة إلى برامج التدوين المصغر (الفار، ٢٠١٢م).

لذلك من الأهمية استثمار هذه البرامج على اختلاف أنواعها في تطوير المعلم وتقدمه والاستفادة من كل تقنياتها في الإلمام بالجوانب المهنية في العملية التعليمية، وتذليل العقبات والصعوبات التي تقف في طريق استخدام هذه البرامج في التدريب والتطوير

من هنا نبعت فكرة هذا البحث حيث يسعى إلى دراسة واقع استخدام معلمي العلوم بمحافظة الطائف برامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية وتطوير الذات.

الإحساس بمشكلة الدراسة :

في ظل مواجهة الزيادة المطردة في أعداد الراغبين في الحصول على التطوير المهني، وتعدد مصادر الحصول على المعرفة، و تبنيا لمبدأ التعلم مدى الحياة ومبدأ التعلم الذاتي، و تيسير نشر المعرفة بين المعلمين بالاستناد على تقنية الاتصال والمعلومات، تتضح أهمية برامج الانترنت في التنمية المهنية فلم تعد برامج التعليم والتدريب التقليدية في مراكز التدريب قادرة على تلبية احتياجات كل الراغبين في الالتحاق بتلك البرامج.

ونظرا لملاحظة الباحث من انتشار استخدام برامج التواصل الاجتماعي على شبكة الانترنت بين المعلمين، وتزايد المستخدمين حول العالم بشكل كبير، وعلى الرغم من الأهمية التي يحققها توظيف هذه البرامج في العملية التعليمية بشكل عام والتنمية المهنية بشكل خاص، وارتباط هذا الاستخدام بما لدى معلمي العلوم من توجهات يمكن أن تحكم هذا الاستخدام، إلا أن دراسة تلك التوجهات وواقع الاستخدام لهذه البرامج - على حد علم الباحث- لم يكن موضع اهتمام الكثير من الباحثين على الرغم من الاستخدام الواسع لبرامج التواصل الاجتماعي بين المنخرطين في العملية التعليمية ذاتها، الأمر الذي يؤكد ضرورة الاهتمام بالكشف عن واقع الاستخدام وتلك التوجهات، وتقديم مجموعه من المقترحات والتوصيات لتفعيل استخدام برامج التواصل الاجتماعي في التنمية المهنية للمعلمين

من هنا جاءت هذه الدراسة لكي تتحقق من واقع استخدام المعلمين لبرامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية وتحديد الصعوبات التي تواجهه هذا الاستخدام.

تحديد مشكلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع استخدام معلمي العلوم بمحافظة الطائف لبرامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية.

ينبثق من هذا السؤال أسئلة فرعيه هي:

١. ما واقع استخدام معلمي العلوم بمحافظة الطائف لبرامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية؟

٢. ما آراء معلمي العلوم بمحافظة الطائف حول إيجابيات و سلبيات استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية ؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات عينة الدراسة نحو استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية تعزى لمتغيرات(سنوات الخدمة، والتخصص الدقيق، وعدد الدورات التدريبية) ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

- واقع استخدام معلمي العلوم بمحافظة الطائف برامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية.
- التعرف على آراء معلمي العلوم بمحافظة الطائف حول إيجابيات و سلبيات استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية.

- التعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي العلوم وأعزاءها إلى العوامل التالية: سنوات الخدمة، التخصص الدقيق، عدد الدورات التدريبية.

أهمية الدراسة:

اكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة من حيث أنها تتناول موضوع مهما في مجال التعليم والتدريب في الوقت الحاضر وهو واقع استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية، لذلك قد تساهم هذه الدراسة في:

١- إضافة جديدة في الأدبيات التربوية المتعلقة في بالتدريبي الذاتي واستخدام برامج التواصل الاجتماعي في التطوير.

٢- تشجيع القائمين على التعليم ببناء البرامج التدريبية القائمة على برامج التواصل الاجتماعي.

٣- تذليل الصعوبات التي تقلل من استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية.

٤- بناء أدوات بحثية تساعد على التعرف على واقع استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية.

حدود الدراسة:

سوف تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١. **الحدود البشرية:** عينه من معلمي العلوم بمدينة الطائف لهذا العام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

٢. **الحدود المكانية:** سوف تقتصر الدراسة على مدارس مدينة الطائف.

٣. **الحدود الزمنية:** سوف تطبق الدراسة في العام الدراسي ١٤٣٦هـ /١٤٣٧هـ

٤. **الحدود الموضوعية:** تقتصر على برامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت و التنمية المهنية للمعلمين، وتطوير الذات.

مصطلحات الدراسة:

برامج التواصل الاجتماعي:

يعرفها (اللبان، ٢٠١١م) بأنها: " خدمات تقدم على شبكة الويب تتيح للأفراد بناء بيانات شخصية عامة أو شبة عامه خلال نظام محدد، ويمكنهم وضع قائمة لمن يرغبون مشاركتهم الاتصال، ورؤية قوائمهم أيضا للذين يتصلون بهم، وتلك القوائم التي يصنعها الآخرون خلال نظام معين " ص٨٦.

وعرفت خليفة (٢٠١٣م)برامج التواصل الاجتماعي: "بأنها صفحات مواقع التواصل الاجتماعي التي تربط بىن عدد من المشتركين، وتسهل عمليات التواصل والتفاعل بىن مستخدمي تلك المواقع، وتهدف إلى توفير مختلف وسائل الاهتمام، والتي من شأنها أن تساعد على التفاعل بىن الأعضاء بعضهم ببعض، وتقدم العديد من الخدمات الاجتماعية والتواصلية من أهمها المراسلة الفورية، الفيديو، والدردشة، وتبادل الملفات، وتكوين مجموعات النقاش"ص١٦.

ويعرفها الباحث إجرائيا على أنه: احد برامج التواصل الاجتماعي على شبكة الانترنت، تسمح للمعلمين بالنقاش وتبادل المعلومات والصور ومقاطع الفيديو والملفات النصية والروابط وغيرها، ويستطيع المعلمين من خلاله المتابعة والمناقشة والتوجيه والإشراف.

التنمية المهنية:

يعرفها (مدبولي، ٢٠٠٢م) بأنها: "عملية مستمرة، مخطط لها بصورة منظمة، قابلة للتنفيذ من اجل الارتقاء بمستوى أداء المعلمة، من خلال إكسابها المهارات اللازمة، وتزويدها بالمعلومات وتنمية الاتجاهات الايجابية لديها، لتحسين مستوى التعلم والتعليم استجابة للمتغيرات وحاجات المجتمع"ص٣١.

ويعرفها (بركات، ٢٠٠٥م) بأنها: " هي عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم المعلمين لقيامهم الفعال بالمسؤوليات اليومية، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها، أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية المعلمين وبالتالي زيادة التحصيل الكمي والنوعى للمعلمين"ص١٣.

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: عملية الاستمرار في التطوير والتحسين الذاتي من خلال اكتساب المزيد من المهارات والمعارف التي تساعد على اداء المهام المهنية بشكل افضل واجود باستخدام افضل واسرع الطرق والوسائل التقنية.

الخلفية النظرية للدراسة:

أولا: برامج التواصل الاجتماعي:

المفهوم:

تعرف ويكيبيديا برامج التواصل الاجتماعي "عبارة عن شبكات اجتماعية على الانترنت للمجتمعات من الناس الذين يشتركون في المصالح والأنشطة نفسها، أو الذين يرغبون في استكشاف مصالح وأنشطة الآخرين، و يتطلب ذلك استخدام البرمجيات. ".

وتعريـف (OCLC) مواقـع الـشبكات الاجتماعيـة: "المواقـع علـى شـبكة الإنترنت تهدف في المقام الأول إلى تسهيل التفاعل بين المستخدمين الذين يتقاسمون المصالح والمواقف والأنشطة، مثل الفيسبوك، مكس وماي سبيس".

و تعرف مواقع التواصل الاجتماعي أيضا على أنها منظومة من الشبكات الالكترونية عبر الانترنيت تتيح للمشترك فيها إنشاء موقع خاص فيه و من ثم ربطه من خلال نظام اجتماعي الكتروني مع أعضاء آخرين لديهم الاهتمامات و الهوايات نفسها(رامي، ٢٠٠٣م، ٢٣).

تقوم الفكرة الرئيسية للشبكات الاجتماعية على جمع بيانات الأعضاء المشتركين في الموقع و يتم نشر هذه البيانات بشكل علني حتى يجتمع الأعضاء ذوي المصالح المشتركة و الذين يبحثون عن ملفات أو صور... الخ، أي أنها شبكة مواقع فعّالة تعمل على تسهيل الحياة الاجتماعية بين مجموعة من المعارف و الأصدقاء، كما تمكن الأصدقاء القدامى من الاتصال ببعضهم البعض و بعد طول سنوات تمكنهم أيضا من التواصل المرئي و الصوتي و تبادل الصور وغيرها من الإمكانات التي توطد العلاقة الاجتماعية بينهم(ليلى جرار، ٢٠١٢م).

ما هي أهم استخدامات برامج التواصل الاجتماعية

يمكن للشبكات الاجتماعية توفر مجموعة من الاستخدامات مثل:

دعم للتعلم: أن الشبكات الاجتماعية تعزز التعلم غير الرسمي ودعم المشاركات الاجتماعية ضمن مجموعات من المتعلمين ومع الراغبين في دعم التعلم والمعلمين.

الدعم لأعضاء المنظمة: يمكن لبرامج التواصل الاجتماعي أن تستخدم من قبل المنظمات من خلال مشاركة وتفاعل جميع أعضاءها في أي مكان في العالم،

وليس فقط تلك التي تشارك في الغير تعليمي. يمكن أن الشبكات الاجتماعية تساعد في تنمية المجتمعات من الناحية العملية.

الانخراط مع الآخرين: تساعد الشبكات الاجتماعية في المشاركة مع الآخرين بالقيام بكثير من الأعمال وتوفر استقصاء المعلومات وردود الفعل على الخدمات المؤسسية وغيرها من الأعمال المنظمة.

سهولة الوصول إلى المعلومات والتطبيقات: سهولة استخدام العديد من خدمات الشبكات الاجتماعية يمكن أن توفر فوائد للمستخدمين من خلال تبسيط الوصول إلى الأدوات والتطبيقات الأخرى. يوفر منصة الفيسبوك مثال كيف يمكن استخدام خدمة الشبكات الاجتماعية باعتبارها بيئة لغيرها من الأدوات.

واجهة مشتركة: هناك فائدة ممكنة من الشبكات الاجتماعية قد تكون واجهة مشتركة التي تنطلق منها أعمال تتعدى الحدود الاجتماعية، غالبا ما تستخدم هذه الخدمات بصفة شخصية والتي يمكن أن تعمل بشكل مألوف، وبالتالي التقليل من حاجة التدريب والدعم لاستغلال الخدمات في البيئة المهنية. ومع ذلك، يمكن أن يكون هذا أيضا عائقا أمام أولئك الذين يرغبون في الحصول على حدود صارمة بين العمل والأنشطة الاجتماعية.

نشأة مواقع التواصل الاجتماعي و تطورها:

المرحلة الأولى:

بدأت مجموعة من المواقع الاجتماعية في الظهور في أواخر التسعينات مثل (كلاس ميتس) عام ١٩٩٥م للربط بين زملاء الدراسة، و موقع سكس دجريزس عام ١٩٩٧م حيث ركز الموقع على الروابط المباشرة بين الأشخاص، و كانت تقوم فكرته أساسا على فكرة بسيطة يطلق عليها –الدرجات الست للانفصال- ،

وظهرت في تلك المواقع الملفات الشخصية للمستخدمين و خدمة إرسال الرسائل الخاصة لمجموعة من الأصدقاء، و ظهر أيضا عدة مواقع أخرى مثل "لايف جورنال" و موقع "كايوورلد" الذي أنشئ في كوريا سنة ١٩٩٩م، و كان ابرز ما ركزت عليه مواقع التواصل الاجتماعي في بدايتها خدمة الرسائل القصيرة و الخاصة بالأصدقاء(عادل أمينه وهند الخليفة، ٢٠٠٩م).

المرحلة الثانية:

يشير (زاهر رامي، ٢٠٠٣م) في هذه المرحلة إلى مجموعة من التطبيقات على الويب (مدونات، مواقع المشاركة، الوسائط المتعددة وغيرها...) اهتمت بتطوير التجمعات الافتراضية مركزة على درجة كبيرة من التفاعل و الاندماج و التعاون، ولقد ارتبطت هذه المرحلة بشكل أساسي بتطور خدمات شبكة الانترنت، و تعتبر مرحلة اكتمال الشبكات الاجتماعية، و يمكن أن نؤرخ لهذه المرحلة بانطلاقة موقع –ماي سبايس- و هو الموقع الأمريكي المشهور، ثم موقع الفيسبوك.

و شهدت المرحلة الثانية من تطور الشبكات الاجتماعية الإقبال المتزايد من قبل المستخدمين لمواقع الشبكات العالمية، ويتناسب ذلك مع تزايد مستخدمي الانترنيت على مستوى العالم.

حيث ظهرت بعد المحاولات الأخرى إلا أن الميلاد الفعلي للشبكات الاجتماعية كما نعرفها اليوم كان مع بداية عام ٢٠٠٢م، حيث ظهر موقع "فرندر friendester" الذي حقق نجاحا دفع "غوغل" إلى محاولة شرائه سنة ٢٠٠٣م، لكن لم يتم التوافق على شروط الاستحواذ، و في النصف الثاني من نفس العام ظهر في فرنسا موقع "سكاي روك" skyrockكمنصة للتدوين ثم تحول بشكل كامل إلى شبكة اجتماعية سنة ٢٠٠٧م، و قد استطاع موقع "سكا ي روك " تحقيق انتشار

واسع ليصل في عام ٢٠٠٨م إلى المركز السابع في ترتيب المواقع الاجتماعية وفقا لعدد المشتركين.

و مع بداية ٢٠٠٥م ظهر موقع "ماي سبايس " الأمريكي الشهير الذي تفوق على "غوغل" في عدد مشاهدات صفحاته، و يعتبر موقع "ماي سبايس" من أوائل الشبكات الاجتماعية و أكبرها على مستوى العالم و معه منافسه الشهير "فيسبوك facebook " و الذي كان قد بدأ في الانتشار المتوازي مع "ماي سبايس"، حتى قام "فيسبوك" في ٢٠٠٧م بإتاحة تكوين تطبيقات للمطورين، وهذا أدى إلى زيادة إعداد مستخدمي "فيسبوك" بشكل كبير، وعلى مستوى العالم، و نجح بالتفوق على منافسه "ماي سبايس " عام ٢٠٠٨م، أيضا ظهرت عدة مواقع أخرى "youtube" " twitter"، لتستمر ظاهرة مواقع الشبكات الاجتماعية في التنوع و التطور.

أهم أنواع مواقع التواصل الاجتماعي:

منذ الظهور الأول لمواقع التواصل الاجتماعي تعددت وتنوعت بين شبكات شخصية وعامة تطمح لتحقيق أهداف محددة "تجارية مثلا" و منذ بدايتها اختلفت المواقع التي تتصدّر القائمة بين سنة و أخرى، فتاريخيا كان لموقع "سكس ديفريز" أهمية كبيرة و صدى واسع مع بداياته الأولى، و كذلك موقع " أوماي نيوز" و غيرها، و مع تطور مواقع التواصل الاجتماعي أصبح تصنيفها يأتي بالنظر إلى الجماهيرية حيث تتصدر القائمة عدد من الشبكات و أهمها: "الفيسبوك" "تويتر" "يوتيوب" و هي المواقع التي نتحدث عنها باعتبارها أهم مواقع التواصل الاجتماعي في الوقت الحالي و كذا بالنظر إلى اختلاف تخصص كل موقع.

الفيس بوك Facebook:

أسس هذا الموقع "مارك زاكربيرج" عام ٢٠٠٤م و هو احد طلبة هارفارد – الذي أصبح فيما بعد اصغر ملياردير في العالم – وذلك بغرض التواصل بين الطلبة في هذه الجامعة، و من ثم انتشر استخدامه بين طلبة الجامعات الأخرى في أمريكا و بريطانيا و كندا، و ليتطور الموقع وخصائصه من مجرد موقع لإبراز الذات والصور الشخصية إلى موقع متخصص بالتواصل ترعاه شركة فيسبوك التي أصبحت تقدر بالمليارات عام ٢٠٠٧م نتيجة لانضمام ٢١ مليون مشترك في هذا الموقع ذلك العام ليتحدى أي موقع للتواصل الاجتماعي و يصبح الأول على صعيد العالم، و بلغ عددهم حسب إحصائيات ٢٠١١م - ٨٠٠ مليون مشترك.

و قد تحول الموقع من مجرد مكان لعرض الصور الشخصية و التواصل مع الأصدقاء والعائلة إلى قناة تواصل بين المجتمعات الالكترونية و منبر لعرض الأفكار و تكوين تجمعات الكترونية، و كذلك لتصبح قناة تواصل تسويقية أساسية تعتمدها الآلاف من الشركات الكبيرة والصغيرة للتواصل مع جمهورها، وكذلك الصحف التي اعتمدت على المجتمعات الالكترونية لنقل أخبارها و الترويج لكتابتها و غيرها من وسائل الإعلام، ليتعدى موقع الفيسبوك وظيفته الاجتماعية إلى موقع تواصل متعدد الأغراض، و يتوقع أن يصل عدد مشتركيه في ٢٠١٥م إلى قرابة نصف مليار مشترك، و ليصبح مستقبلا اكبر تجمع الكتروني بشري على وجه الأرض(مهاب نصر، ٢٠١٠م).

تويتر twitter:

و قد ظهر الموقع في أوائل ٢٠٠٦م كمشروع تطوير بحثي أجرته شركة « obvius » الأمريكية في مدينة سان فرانسيسكو، بعد ذلك أطلقته الشركة

رسميا للمستخدمين بشكل عام في أكتوبر ٢٠٠٦م وبعد ذلك بدأ الموقع في الانتشار كخدمة جديدة على الساحة في ٢٠٠٧م من حيث تقديم التدوينات المصغرة، و في أبريل ٢٠٠٧م قامت شركة « obvius » بفصل الخدمة عن الشركة وتكوين شركة جديدة باسم « twitter » و مع ازدياد إعداد من يستخدمه لتدوين أحداثهم اليومية، فقد قرر محرك "غوغل" أن يظهر ضمن نتائجه تدوينات تويتر كمصدر للبحث اعتبارا من ٢٠٠٩م و اليوم يعتبر تويتر مصدرا معتمدا للتصريحات الشخصية سواء كانت صادرة عن سياسيين أو ممثلين أو صحفيين أو وجهاء المجتمع الغربي والعربي على حد سواء، و يتوقع مستقبلا مصدر معتمد للتصريحات الحكومية و الإخبارية و قناة التواصل (محمد المنصور، ٢٠١٢م).

اليوتيوب youtube:

و قد تأسس هذا الموقع سنة ٢٠٠٥م بواسطة ثلاثة موظفين سابقين في شركة "باي بال" « pay pal » وهم "تشاد هيرلي " و "ستيف تشين" و "جاود كريم" في مدينة كاليفورنيا، ويستخدم الموقع تقنية الأدوبي فلاش لعرض المقاطع المتحركة، حيث أن محتوى الموقع يتنوع بين مقاطع الأفلام، و التلفزيون، و مقاطع الموسيقى، والفيديو المنتج من قبل الهواة و غيرها.

و يعد الفيديو المرفوع من قبل "جاود كريم" بعنوان " أنا في حديقة الحيوان" « Me at the zoo » أول فيديو يتم رفعه على موقع اليوتيوب، وكان بتاريخ ٢٣ أفريل ٢٠٠٥م و تبلغ مدته(١٩)ثانية، و منذ ذلك الوقت تم رفع المليارات من الأفلام القصيرة، وشاهدها الملايين من أبناء المعمورة و بكل اللغات، ليصبح الموقع الأكثر مشاهدة على الانترنت و لتشتريه شركة غوغل عام ٢٠٠٦م و تضمه لها، و قد أصبح اليوتيوب اليوم موقعا رئيسيا للفنانين و السياسيين و للهواة على حد سواء لبث مقاطع الأفلام الخاصة بترويج أفلامهم، و أغانيهم، و منتجاتهم للعامة و مجانا، بل

تطور اليوتيوب لتستخدمه الجامعات و الحكومات لبث برامج النوعية أو الحصص الالكترونية عبره.

ماي سبيس Myspace:

الموقع الذي كان الأكثر رواجا قبل أن يدخل في منافسة شديدة مع الفيس بوك مؤخرا.

- **أوركوت** Orkut:

منتج قوقل والذي لم يلقَ رواج كبير في أمريكا لوجود العملاقين فيس بوك وماي سبيس

- **نت لوج** NetLog
- **هاي ٥** Hi5
- **لنكد** إن LinkedIn: شبكة اجتماعية للمحترفين، يضم الموقع قرابة مليونين محترف ومحترفة في مجالات متنوعة ومختلفة يتشاركون في مجموعات اهتمام. خاصية متميزة في الموقع هي خاصية التزكيات، فبإمكان مديرك أو زملائك السابقين في وظيفة معينة شغلتها تزكيتك عن عملك في الشركة.

الويكي (Wiki):

وهي مواقع تمكن العديد من الناس من الإشتراك في تكوين معلومات مترابطة بشكل منطقي عن طريق روابط إلكترونية، من أفضل الأمثلة موقع ويكيبيديا الموسوعة العلمية والتي بنيت من قبل مستخدمين عن طريق مشاركة المعلومات.

• Xing:

شبكة اجتماعية لمستخدمين محترفين حول العالم.

• **ديفاينت آرت** Deviantart:

الموقع الأشهر لعرض التصاميم الرقمية في شتى المجالات.

• **أرتيكيان** Artician:

شبكة اجتماعية تجمع المصممين الرقميين على شبكة الإنترنت على غرار الديفاين آرت ولكن بشكل أكثر إتقان وبخصائص أكثر تنوع.

المدونات (Blogs):

يوجد العديد من أنواع المدونات، بعضها يختص بتناقل معلومات عن الأخبار بكل أنواعها، أما الآخر فيختص بأمور شخصية ويومية. ومن أهم برامج المدونات: Blogger, ExpressionEngine, LiveJournal, Open Diary, TypePad, WordPress, Xanga

ثانيا: التنمية المهنية للمعلمين.

التنمية المهنية للمعلم أمر ضروري فهي السبيل إلى مد المعلم بما يحتاجه من برامج تدريبية في شتى المجالات المتعلقة بعمله، سواء فيما يخص تخصصه والمادة التي يدرسها أو ما هو متعلق بطرق التدريس واستخدام الوسائل والمعينات التدريسية، أو أي جانب أخر له صلة وثيقة بالعملية التربوية والتعليمية.

مفهوم التنمية المهنية:

هي عملية مستمرة، مخطط لها بصورة منظمة، قابلة للتنفيذ من اجل الارتقاء بمستوى أداء المعلم، من خلال إكسابه المهارات اللازمة، وتزويده بالمعلومات وتنمية

الاتجاهات الايجابية لديه، لتحسين مستوى التعلم والتعليم استجابة للمتغيرات وحاجات المجتمع (مدبولي، ٢٠٠٢م، ٣١)

مبادئ التنمية المهنية:

تنسجم مبادئ التنمية المهنية مع مرتكزات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية والتي تؤكد أهمية إعداد المعلم إعدادا جيدا، يكون قادرة على أداء دوره على أكمل وجهه، وبخاصة في ظل المتغيرات والتطورات الحديثة في مجال التربية والتعليم.

ومن المبادئ العامة لسياسة برامج التنمية المهنية أنها (العبرية، ٢٠١١م):

١- واضحة الأهداف، قابلة للتنفيذ، ومستدامة.

٢- حق مشروع لجميع المعلمين والمعلمات وفي جميع مراحلهم التعليمية.

٣- تهدف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية للطلبة داخل غرف الصف.

٤- تقوم على تلبية احتياجات المعلمين والمعلمات والمدارس والوزارة.

٥- تراعي الفروق الفردية بين المعلمين والمعلمات في جميع المراحل.

٦- تعتمد الأنشطة التجديدية المثيرة للدافعية والتحدي ضمن الجوانب العملية لمهنة التعليم.

٧- تبنى على نموذج تعلم البالغين، الذي يقدم معارف وأفكار جديدة، ويشتمل على إمكانية تنفيذ جميع الأنشطة، ومن ثم متابعتها.

٨- تؤكد على أهمية التنسيق الفعال بين ادوار كل من المدرسة وإدارة التعليم والوزارة والجهات ذات العلاقة

٩- ترتبط بنظام الحوافز التشجيعية المعنوية والمادية.

١٠- تقوم على أساس الكفايات التعليمية وتراكم الخبرات التعليمية.

مجالات التنمية المهنية:

انطلاقا من المفهوم الشامل للتنمية المهنية للمعلمين، والمبادئ التي تقوم عليها، فإنها تتضمن المجالات التالية(ضحاوي، ٢٠٠٩م):

١- مجال الثقافة العامة:

وهو النمط الكلي للسلوك الخاص بجماعة من الأفراد، المشروط ببيئتهم المادية وأفكارهم واتجاهاتهم وقيمتهم وعادتهم، وهي تراكمية تنتقل من جيل إلى جيل.

٢- المجال الأكاديمي التخصصي:

وهو معرفة المعلم بتخصصه الأكاديمي.

٣- المجال التربوي المسلكي:

وهو العمل على إكساب المعلم المهارات المسلكية الضرورية لمهنة التعليم مثل: التخطيط، أساليب التدريس، أساليب التقويم، نظريات، التعلم... الخ.

الدراسات السابقة:

دراسة اندي فام ، انيسا كوفورث Andy V. Pham, Anisa N. Goforth, **(٢٠١٤م):**

والتي هدفت من خلال استطلاع الهيئة التدريسية و الطلاب الجامعيين إلى استكشاف تصوراتهم و فكرتهم عن شبكات التواصل في التدريب الجامعي وأيضا تصور التفاعلات في العمل المهني كنتيجة لتفاعلاتهم عبر الانترنت و أيضا التصورات و التوجهات لاستخدام شبكات التواصل في المساق الأكاديمي، طبقت الدراسة على مجموعه طلاب (١١٠) مرحلة البكالوريوس و (١١٢) للدراسات العليا في علم النفس المدرسي للكشف عن أراء (أ) أعضاء هيئة التدريس والطلاب الوعي بسياسات وسائل الإعلام الاجتماعية في إطار برنامج تدريبهم، (ب) التفاعلات في عملهم المهني نتيجة على الانترنت الأنشطة، و (ج) المفاهيم والمواقف من استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في السياقات الأكاديمية وغير أكاديمي. وكشفت النتائج أن نسبة صغيرة من برامج علم النفس المدرسي وتنفيذ سياسات وسائل الإعلام الاجتماعي الرسمية (١٦. ٤٪). طلاب الدراسات العليا من المرجح أن يكون عدد المستخدمين النشطين لمواقع التواصل الاجتماعي من أعضاء هيئة التدريس، ولكن لم تكن هناك اختلافات بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في مقدار الوقت الذي يقضيه على مواقع التواصل الاجتماعي للأغراض الأكاديمية. كانت هناك نتائج متباينة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب بشأن ما يعتبرونه جدوى استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية في التعليم وتحديد القبول. وتناقش النتائج من حيث الآثار الأخلاقية أوسع والاعتبارات العملية، بما في ذلك وضع السياسات التكنولوجية في برامج التدريب علم النفس المدرسي.

ودراسة مايكل بولين Poulin, Michael (٢٠١٤م):

والتي هدفت إلى بيان أهمية استخدام أدوات و تقنيات شبكات التواصل الاجتماعي في تطوير مجتمعات التعلم للمعلمين أثناء دراستهم الجامعية و في تطورهم المهني التكنولوجي حيث تم تطبيق الدراسة على مجموعة من خريجين جامعيين يدرسون مساقات تعليمية و بمشاركة أساتذة جامعيين، وتشير الدراسة إلى أن المعلمين قد يسمح لهم بالتخرج دون اكتساب الخبرات والمهارات اللازمة لاستخدام أدوات التواصل الاجتماعي بشكل فعال في الحقل الذي اختاروه. ودون معرفة القيمة التربوية للمعلمين قبل الخدمة باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي، والإداريين وأعضاء هيئة التدريس قد لا يكون على بينة من كيفية تحسين نوعية وفعالية مجتمعات التعلم ضمن برامجها. وكان الغرض من هذه الدراسة معرفة دور أدوات التواصل الاجتماعي في مجتمع تعليمي المعلمين قبل الخدمة. واستخدمت منهج دراسة الحالة، وطبقت على عينة من المعلمين قبل الخدمة في مجتمع تعليمي معين يختاره من السكان من طلاب برنامج التعليم الابتدائي.، وكانت المؤسسة العامة للتعليم العالي في ولاية فلوريدا مجموعة مختارة هادف من ٣٠ المعلمين قبل الخدمة و٦ أعضاء هيئة التدريس الذين يشاركون في برنامج إعداد المعلمين في أربع سنوات، وشملت جمع البيانات مقابلات المشاركين، والملاحظات، وكشفت البيانات المقدمة من قبل المشاركين الثلاثة المواضيع العامة. يتم استخدام أدوات التواصل الاجتماعي في هذا المجتمع التعلم المعلمين معين للاتصال والدعم، والشعور العام من الترابط. لأن الطلاب الذين تمت مقابلتهم في الدراسة يتوقعون استخدام أدوات التواصل الاجتماعي في الفصول الدراسية في المستقبل على التواصل مع مقدمي الرعاية والتعاون مع الزملاء، وتشير نتائج هذه الدراسة ضرورة دمج أدوات الشبكات الاجتماعية في مجتمع التعلم المعلمين كمورد للطلاب بحيث يتم إعداده

بشكل صحيح، وذكر المشاركون أنهم يستخدمون أدوات الشبكات الاجتماعية كوسيلة لتعزيز قدرتها الاتصالات والدعم والتواصل مع الزملاء. وبالتالي، يجب على المسؤولين ببرامج تعليم المعلمين بذل جهودا مضاعفة لدمج أدوات الشبكات الاجتماعية في الموارد لجميع الأفواج الطلابية الجديدة. ويمكن أن تركز البحوث المستقبلية حول كيفية استخدام أدوات الشبكات الاجتماعية وكذلك كميا فائدة هذه الأدوات ضمن مجتمع التعلم والمعلمين.

دراسة دبليو دامبورت Deyamport, W (٢٠١٣م):

والتي هدفت هذه الدراسة إلى العمل بتدريب ثمانية مدرسين في مدرسة ابتدائية في استخدام تويتر لدعم تطوير التعلم الذاتي باعتبارها استراتيجية لمعالجة التطوير المهني غير متمايزة في المدرسة. السؤال البحثي الرئيسي لهذه الدراسة هو: ما هي الطرق، إن وجدت، و التي يمكن استخدام التعلم الذاتي المدعومة تويتر- تعزيز التطوير المهني الشخصية المعلمين؟ وكانت تغذي مصادر البيانات الأسبوعية في تويتر من المشاركين خلال الاجتماعات والمقابلات مجموعة الدراسة، وتباينت النتائج. وأشار تحليل البيانات إلى أن التعلم الذاتي المدعومة بتويتر، كانت مفيدة في تلبية احتياجات التعلم المهني الفردية لبعض المعلمين، و ليس جميع المشاركين. أما السؤال البحثي الثانوي الموجهة الذي ينص: كيف يمكن استخدام تويتر لتطوير التعلم الذاتي، وأنواع الموارد وفرص التعلم التي سيجدها المعلمين باستخدام تويتر، أن المعلمين لديهم تصورات ايجابية نحو التعلم الذاتي لدعم أهداف التعلم المهني، و فعالية تويتر لتفريد التطوير المهني، ويمكن تعزيز تقدم المعلمين نحو هدف التنمية المهنية من خلال استخدام التعلم الذاتي. وكانت نتائج السؤال الثانوي أن تويتر كان مفيدا في تطوير التعلم الذاتي؛ وذكر جميع المشاركين قيمة تويتر في دعم التعلم الذاتي لتلبية احتياجات التعلم المهنية الفردية للمعلمين. ومع ذلك، فأن ثلاثة فقط من

المشاركين تعزيز التقدم نحو الهدف التطوير المهني الخاصة بهم عن طريق استخدام شبكة التعلم الشخصية. وذكر ثلاثة مشاركين آخرين أنه يصعب العثور على روابط لمواقع وموارد أخرى تتعلق بأهدافهم في مجال التنمية المهنية. وقال المشاركين المتبقيين أن تويتر لا تعزز التنمية المهنية، وأفادوا بقلة وجود الوقت الكافي للتغريد، وعدم الثقة في مصداقية الكتاب في تويتر، وعدم وجود مصلحة في استخدام تويتر للتنمية المهنية.

دراسة نهال عبدالرزاق (٢٠١٣م):

والتي هدفت الى التحقق من مدى إمكانية توظيف شبكات التواصل الإجتماعي في العملية التعليمية وواقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بين الطلاب في الجامعات السودانية (دراسة حالة - جامعة السودان أنموذجا) وتسليط الضوء على أبرز المعوقات التي تحول دون توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية في السودان وأيضًا التوصل إلى مقترحات تعمل على تحسين واقع توظيف شبكات التواصل الاجتماعي لخدمة العملية التعليمية، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي للتوصل إلى النتائج من عينة الدراسة والتي تكونت من خمسون طالبا وطالبة من طلاب كلية علوم الحاسوب وتقانة المعلومات وخمسة من أعضاء هيئة التدريس. واستخدمت الباحثة الإستبانه والمقابلة كأداتي لجمع البيانات وبرنامج SPSS للمعالجة الإحصائية. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي:

تسهم شبكات التواصل الاجتماعي مساهمة فاعلة في تحسين مستوى التواصل بين الطلاب، ويمكن توظيف شبكات التواصل الاجتماعي بدرجة كبيرة جدًا في العملية التعليمية، كما تؤثر شبكات التواصل الإجتماعي تأثيراً كبيراً في التواصل الأكاديمي بين الطلاب، وتبرز بعض المعوقات التي تحول دون استخدام

مواقع شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية أهمها بطى الشبكة واللغة المستخدمة في هذه المواقع، وأيضًا عدم موثوقية مصادر المعلومات المتبادلة بين الأصدقاء عبر هذه المواقع.

دراسة حنان الشهري (٢٠١٣م):

هدفت إلى التعرف على الأسباب التي تدفع إلى الاشتراك في موقعي الفيس بوك وتويتر والتعرف على طبيعة العلاقات الاجتماعية عبر هذه المواقع. والكشف عن الآثار الإيجابية والسلبية الناتجة عن استخدام تلك المواقع. ومن اجل تحقيق هذه الأهداف اعتمدت الباحثة المنهج المسحي الاجتماعي واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات. حيث تم تطبيق البحث في جامعة الملك عبدالعزيز على عينة مكونة من (١٥٠) طالبة تم اختيارهن بطريقة قصدية. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من ابرزها: أن أقوى الاسباب التي تدفع الطالبات لاستخدام الفيس بوك وتويتر هي سهولة التعبير عن آرائهن واتجاهاتهن الفكرية التي لا يستطعن التعبير عنها صراحة في المجتمع، وان الطالبات استفدن من هذين الموقعين في تعزيز صداقاتهن القديمة والبحث عن صداقات جديدة والتواصل مع اقاربهن البعيدين مكانيا، والانفتاح الفكري والتبادل الثقافي وقلة التفاعل الاسري كأحد أهم الاثار السلبية للدراسة، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين متغيري العمر والمستوى الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغير عدد الساعات وبين أسباب الاستخدام ومعظم، وأبعاد طبيعة العلاقات الاجتماعية والإيجابيات، ووجود علاقة ارتباط طردية بين تغير طريقة الاستخدام وبين أسبابه وطبيعة العلاقات الاجتماعية والإيجابيات والسلبيات.

دراسة كيري دافيس Davis, Kerry (٢٠١٢م):

والتي هدفت إلى اختبار الطرق التي يمكن اتخاذها من قبل معلمي المدارس العامة الأمريكية و الذين يتشاركون في استخدام شبكة تويتر في ترسيخها في التنمية المهنية لديهم، و كان تصميم البحث النوعي على دراسة الحالة المضمنة التي شملت ١٧ من الولايات الأمريكية المتحدة من معلمي المدارس العامة K-12 الذين شاركوا في اثنين على الأقل من مناقشات تويتر الأسبوعية أكثر من ثلاثة أشهر متتالية. وتراوحت الخبرة في العمل المشاركين في الدراسة ١- ٣٦ سنه. وشملت جمع البيانات مراجعة الأدب السابق، ودراسة تجريبية، ومقابلات شبه منظمة، والوظائف المشاركين على الانترنت المؤرشفة. بغض النظر عن مشاعر المعلمين نحو أماكن عملهم، ويعتقد المشاركون تشجيع مشاركة الانتماء والمواقف الإيجابية تجاه التعليم. وتضمنت نتائج الدراسة تصورات المعلمين عن الفوائد الفنية والسلبيات المتعلقة باستخدام موقع شبكة اجتماعية للتطوير المهني. وتضمنت النتائج لهذه الدراسة الموانع الرقمية للتنمية المهنية للمعلمين ومواقع الشبكات الاجتماعية، ونموذج ودليل للقيادات التربوية في فهم لماذا وكيف يمكن أن تدعم موقع الشبكة الاجتماعية التطوير المهني للمعلمين.

دراسة تابيثا برادلي Bradley, Tabitha (٢٠١١م):

التي هدفت إلى التعرف إلى السلوكيات و التفاعلات التي يقوم المعلمين خلال شبكة الفيسبوك و ذلك من خلال تواجدهم في المدرسة و البيت و كيفية استخدام الفيسبوك في كلا هذين المكانين و وقت المعلم المتاح للتفاعل على تلك المواقع وشملت الدراسة مقابلات على الانترنت مع عشرة معلمين يدرسون في المدارس العامة أو الخاصة في الولايات المتحدة وكانوا أعضاء في الفيسبوك. وبناء على نتائج الدراسة الحالية، حدد المعلمون عدة مواضيع عن تصورات تفاعلاتها في الفيسبوك.

نتائج الدراسة تعني أن تصورات المعلمين تشبه أعمالهم إذا كانوا يستخدمون الفيس بوك سواء في المنزل أو المدرسة. وتشمل التوصيات المبنية على الدراسة الحالية وضع مبادئ توجيهية وسياسة استباقية لتجنب المواقف التي قد تحدث نتيجة لسوء السلوك المعلم على الانترنت.

دراسة ابريل لوهمان ، ليز تينيلي April Lynn Luehmanna* & Liz Tinellia **(٢٠٠٨م):**

والتي هدفت الدراسة إلى التعرف على الطرق التي يوفرها التدوين في شبكات التواصل الاجتماعي في توفير الفرص للتفاعل الاجتماعي الذي يدعم التعلم بين عينة ١٥ معلم للعلوم ممارسا للمهنة، وتوصلت الدراسة إلى أن تقنيات الشبكات الاجتماعية مثل المدونات لديها الإمكانات لدعم التعليم المهني من خلال تنمية المجموعات التي تتشارك في التنمية المهنية، و ان المعلمين ملتزمين بالبحث عن التطوير المهني، ولكن غالبا ما يفتقرون لشبكة محلية يمكنهم التفاعل من خلالها للتطوير المهني.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

تم الاستفادة من الدراسات السابقة في جانبي البحث سواء في الخلفية النظرية أو إعداد الجانب التجريبي ويمكن عرض ذلك تفصيليا على النحو التالي:

- ففي الجانب النظري سيساعد في إعداد خلفية فلسفية للبحث.
- أما في الجانب التجريبي سيساعد في بناء وإعداد أدوات البحث.

فروض الدراسة :

تسعى هذه الدراسة لاختبار الفرض التالي :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات عينة الدراسة نحو استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية تعزى لمتغيرات(سنوات الخدمة، والتخصص الدقيق، وعدد الدورات التدريبية).

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة :

بعد الاطلاع على المناهج البحثية المختلفة والدراسات السابقة، وبعد تحديد مشكلة البحث و أسئلته و أهدافه يمكن القول أن المنهج الملائم للبحث الحالي هو المنهج الوصفي والذي أشار عبيدات (٢٠٠٣م)بأنه" يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا أو كميًا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطينا وصفاً رقميًا لمقدار الظاهرة، أو حجمها " (ص٣١٠). و البحث الوصفي أكثر من مجرد بيانات، و لا تعد الدراسة دراسة بحق ما لم تناقش البيانات إلى درجة تمتد إلى مستوى التفسير الملائم.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم بمدينة الطائف لهذا العام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة المتضمن جميع معلمي العلوم في مدينة الطائف التعليمية.

تطبيق الدراسة :

تتحدد تطبيق الدراسة في جانبين نظري وأخر تجريبي ويمكن عرض ذلك تفصيليا على النحو التالي:

أ) **الجانب النظري:**

الاطلاع على بعض المراجع والدراسات السابقة التي تناولت برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت والتنمية المهنية وذلك بهدف تحديد مايلي:

- مفهوم برامج التواصل الاجتماعي، وأهميتها ، وخصائصها ، وكيفية استخدامها في التنمية المهنية.
- التنمية المهنية من حيث مفهومها ، و أهميتها ، وأنواعها ، وأساليب تنميتها ، وذلك لبناء إطار فلسفي للدراسة.

ب) **الجانب التطبيقي:**

يتحدد الجانب التطبيقي في ضوء ما يتم استخلاصه من الجانب النظري وفقا للخطوات التالية:

أولا : تحديد برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت وفقا لما يلي :

- دراسة تحليلية استطلاعية برامج التواصل الاجتماعي وذلك بهدف تحديد اهم البرامج التواصل الاجتماعي التي يمكن للمعلمين استخدامها في التنمية المهنية.
- بناء وإعداد أدوات الدراسة.

ثانيا : إعداد أداة الدراسة :

مصادر بناء أداة الدراسة :

تم بناء الاستبانة (من إعداد الباحث) والتي تهدف إلى التعرف على واقع استخدام معلمي العلوم لبرامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية ولإتباع الدراسة المنهج الوصفي تعين على الباحث استخدام الاستبانة كأداة لهذه الدراسة، وهي أكثر أدوات البحث العلمي استخداماً، وتعتبر من أفضل وسائل جمع المعلومات عن عينة مجتمع الدراسة وكذلك ملامتها لطبيعة هذه الدراسة، من حيث الجهد والإمكانيات.

من خلال الاستفادة من الإطار النظري للدراسة و الدراسات السابقة في هذا المجال.

١) تحديد الغرض من الاستبانة.

٢) تحديد الهدف من الاستبانة.

٣) تحديد نوع مفردات الاستبانة.

٤) صياغة مفردات الاستبانة.

٥) إعداد تعليمات الاستبانة.

٦) إعداد مفتاح الاستبانة.

٧) ضبط الاستبانة من خلال إعداد الصورة المبدئية الاستبانة. وعرضها على مجموعة من المختصين لضبطها موضوعيا، ثم إجراء تجربة استطلاعية لضبطها إحصائيا (الصدق- والثبات).

الاستبانة التي تم تصميمها وتطبيقها من النوع المغلق، والذي عرفها عبيدات (٢٠٠٧ م) "بالنوع الذي يطلب من المفحوص اختيار الإجابة الصحيحة من مجموعة من الإجابات مثل. (نعم، لا ، كثير، قليلا ، نادر"(ص١٠٦)

ولقد اشتملت "الاستبانة " المعدة من قبل الباحث على محاورين وقد تمثل أمام كل محور على الخيارات التالية (لا أوافق بشدة، أوافق، محايد ، أوافق، أوافق بشدة) المقياس الخماسي وكان الهدف منها التعرف على واقع استخدام معلمي العلوم لبرامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية من خلال إجابة أفراد عينة الدراسة على جميع محاور الاستبانات.

تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية وقد اشتملت تتكون من ثلاثة محاور المحور الأول يحتوي على (٩) عبارات، أما المحور الثاني فيحتوي على (١٥) عبارة، أما المحور الثالث فيحتوي على (٢٠) عبارة

عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي. الاختصاص والخبرة للتحقق من صدقها

ثم الأخذ بآراء المحكمين على مفردات الاستبانة، والتعديل وفق ما ورد فيها وأصبح العدد النهائي لفقرات الاستبانة (٤٢) فقرة للمحور الأول (٩)عبارة والمحور الثاني (١٤)عبارة، المحور الثالث فيحتوي على (١٩) عبارة، وهي مقسمة إلى جزئيين:

– **الجزء الأول**: معلومات عامة عن معلم العلوم مرتبطة بمتغيرات الدراسة وهي: الخدمة، والتخصص الدقيق، وعدد الدورات التدريبية.

– **الجزء الثاني**: ويشتمل على محاور أسئلة الدراسة وهو مقسم إلى ثلاثة محاور وهي:

المحور الأول: كان الهدف منه التعرف على واقع استخدام معلمي العلوم لبرامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية بشكل عام، وقد شمل على (٩)عبارة.

المحور الثاني: كان الهدف منه التعرف على واقع استخدام معلمي العلوم لبرامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية وقد شمل المحور على (١٤) عبارة، وذات بدائل إجابة (دائما، غالبا، احيانا، نادرا، لا استخدمها).

المحور الثالث: كان الهدف منه التعرف على آراء معلمي العلوم حول إيجابيات و سلبيات استخدام برامج التواصل الاجتماعي في التنمية المهنية، وقد شمل المحور على (١٩) عبارة، وذات بدائل إجابة (لا أوافق بشدة، أوافق، محايد، أوافق، أوافق بشدة).

الصدق الظاهري:

تم الاعتماد على الصدق الظاهري Trustees validity صدق المحكمين face validity في أدوات الدراسة، حيث تتصف الأداة بالصدق الظاهري إذا كان مظهره يشير إلى انه صادق كان يكون شكلها معقولا وأن تشير فقراتها إلى ارتباطها بالسلوك المقاس ويتحقق ذلك بعرض الأداة على عدد من الخبراء والمختصين في المجال الذي تقيسه الأداة فإذا قال الخبراء أن هذه الأداة تقيس السلوك الذي وضع لقياسه، فإن الباحثة يستطيع الاعتماد على حكم الخبراء وهذا ما يسمى بصدق المحكمين (عبيدات، ٢٠٠٧ م، ص ١٦٠)

وبعد بناء الاستبانة في صورتها الأولية عرضت على مجموعة من المختصين بهدف تحكيمها وإبداء أراءهم حول التحقق من صدق المحتوى في الجوانب التالية:

١- مدى ملائمة عبارات الاستبانات لما وضعت لقياسه.

٢- مدى وضوح العبارات في الاستبانات.

٣- إضافة أو حذف أي عبارة لا تناسب محاور الاستبانات.

٤- إبداء أي ملاحظات تثري الأداة وبالتالي صحة نتائج الاستبانات.

وبعد أخذ أراء المختصين وتوجيهاتهم تم تعديل بعض الفقرات وحذف البعض منها وفصل بعض العبارات إلى عبارتين منفصلتين، وبناء على تلك الملاحظات تخرج الاستبانات في صورتها النهائية.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأدوات من خلال تطبيقها على عينه استطلاعيه من معلمي العلوم من خارج عينة الدراسة، ثم حساب معامل الثبات لكل محور على حده لمحاور الاستبانة ككل باستخدام معامل الثبات الفا كرونباخ.

تحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

تمهيد:

يتناول هذا الجزء من الدراسة النتائج التي توصل اليها الباحث بعد تطبيق اداة الدراسة (الاستبانة) ميدانيا لتحديد واقع استخدام معلمي العلوم بمحافظة الطائف لبرامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية، اذ بلغ عدد العينة الفعلية التي تم توزيع وتفريغ الاستبانات وتحليلها (٧٨) معلما كما يلي:

أولاً: عرض و تحليل البيانات الأساسية لعينة الدراسة:

أ- متغير عدد سنوات الخدمة:

جاءت نتائج متغير الخدمة كما يلي:

جدول (١) متغير سنوات الخدمة لعينة الدراسة

م	عدد سنوات الخدمة	التكرار	النسبة
١	اقل من ٥ سنوات	٥	٤٢.٦٪
٢	من ٦ الى ١٠ سنوات	١٣	٦٦.١٦٪
٣	من ١١ الى ١٥ سنة	١٢	٣٨.١٥٪
٤	اكثر من ١٥ سنة	٤٨	٥٤.٦١٪
المجموع		٧٨	١٠٠٪

ويتضح من الجدول رقم (١) ان (٥) معلمين من عينة الدراسة خدمتهم اقل من ٥ سنوات بنسبة بلغت (٤٢.٦٪)، وان (١٣) معلما من عينة الدراسة خدمتهم من ٦

الى ١٠ سنوات بنسبة بلغت (١٦. ٦٦٪)، وان (١٢) معلما من عينة الدراسة خدمتهم من ١١الى ١٥ سنه بنسبة بلغت (١٥. ٣٨٪)، وان (٤٨) معلما من عينة الدراسة خدمتهم اكثر من ١٥سنة بنسبة بلغت (٦١. ٥٤٪).

ب- متغير التخصص الدقيق:

جاءت نتائج متغير التخصص الدقيق كما يلي:

جدول (٢) متغير التخصص الدقيق لعينة الدراسة

م	التخصص الدقيق	التكرار	النسبة
١	علوم عامة	١٢	٣٩. ١٥٪
٢	احياء	٢٥	٣٢. ٠٥٪
	فيزياء	٢١	٢٦. ٩٢٪
٣	كيمياء	٢٠	٢٥. ٦٤٪
٤	تخصص اخر	٠	٠٪
	المجموع	٧٨	١٠٠٪

ويتضح من الجدول رقم (٢) ان (١٢) معلما من عينة الدراسة تخصصهم الدقيق علوم عامة بنسبة بلغت (١٥. ٣٩٪)، وان (٢٥) معلما من عينة الدراسة تخصصهم الدقيق أحياء بنسبة بلغت (٣٢. ٠٥٪)، وان (٢١) معلما من عينة الدراسة تخصصهم الدقيق فيزياء بنسبة بلغت (٢٦. ٩٢٪)، وان (٢٠) معلما من عينة الدراسة تخصصهم الدقيق كيمياء بنسبة بلغت (٢٥. ٦٤٪).

ت- متغير نوع المؤهل العلمي:

جاءت نتائج متغير نوع المؤهل العلمي كما يلي:

جدول (٣) متغير نوع المؤهل العلمي لعينة الدراسة

م	المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
١	دبلوم	٥	٦. ٤١٪
٢	بكالوريوس	٥٦	٨٠. ٧١٪
	ماجستير	١٧	٧٩. ٢١٪
٣	دكتوراه	٠	٠٪
المجموع		٧٨	١٠٠٪

ويتضح من الجدول رقم (٣) ان (٥) معلمين من عينة الدراسة يحملون مؤهل الدبلوم بنسبة بلغت (٦. ٤١٪)، وان (٥٦) معلما من عينة الدراسة يحملون مؤهل البكالوريوس بنسبة بلغت (٧١. ٨٠٪)، وان (١٧) معلما من عينة الدراسة يحملون مؤهل الماجستير بنسبة بلغت (٢١. ٧٩٪)، ولا يوجد في عينة الدراسة من يحملون مؤهل الدكتوراه.

ث- متغير عدد الدورات التدريبية المهنية:

جاءت نتائج متغير عدد الدورات التدريبية المهنية كما يلي:

جدول (٤) متغير عدد الدورات التدريبية المهنية لعينة الدراسة

م	عدد سنوات الخدمة	التكرار	النسبة
١	اقل من ١٠دورات	٢٥	٠٥. ٣٢٪
٢	من ١١ الى ٢٠ دوره	٢٢	٢١. ٢٨٪
٣	اكثر من ٢٠دورة	٣١	٧٤. ٣٩٪
المجموع		٧٨	١٠٠٪

ويتضح من الجدول رقم (٤) ان (٢٥) معلما من عينة الدراسة حصلوا على اقل من ١٠دورات تدريبية مهنية بنسبة بلغت (٣٢. ٠٥٪)، وان (٢٢) معلما من عينة الدراسة حصلوا على دورات تدريبية مهنية ما بين ١١الى ٢٠دورة بنسبة بلغت (٢٨. ٢١٪)، وان (٣١) معلما من عينة الدراسة حصلوا على أكثر من ٢٠دورة تدريبية مهنية بنسبة بلغت (٣٩. ٧٤٪).

ثانياً : عرض وتحليل نتائج الدراسة :

١- الإجابة على التساؤل الفرعي الأول :

ما واقع استخدام معلمي العلوم بمحافظة الطائف لبرامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية ؟

قام الباحث بحساب المتوسط المرجح لعبارات الاستبانة لبيان واقع استخدام معلمي العلوم بمحافظة الطائف لبرامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية، ثم يُؤخذ المتوسط الحسابي العام للمتوسطات المرجحة لتحديد الدرجة العامة لهذا المحور.

وفيما يلي عرضٌ لذلك من خلال الآتي :

أ- يوضح الجدول التالي (٥) التكرارات والمتوسطات المرجحة لعبارات المحور الأول في استبانة استخدام معلمي العلوم بمحافظة الطائف لبرامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية.

جدول (٥) التكرارات والمتوسطات المرجحة للمحور الأول

٢	ماهي بداية تعرفك على شبكة التواصل الاجتماعي كانت عن طريق				
	الدراسة	الأصدقاء	الزملاء	وسائل الإعلام	أخرى اذكرها()
ت	٣	٢٤	٢٥	٢٤	٢
٪	٣.٨٥٪	٣٠.٧٧٪	٣٢.٠٥٪	٣٠.٧٧٪	٢.٥٦٪
٣	منذ متى تستخدم برامج التواصل الاجتماعي؟				
	سنه	سنتين	ثلاث سنوات	أكثر من ٣ سنوات	
ت	٣	٥	١٧	٥٣	
٪	٣.٨٥٪	٦.٤١٪	٢١.٧٩٪	٦٧.٩٥٪	
٤	ما متوسط استخدامك لبرامج التواصل الاجتماعي في اليوم؟				
	اقل من ساعة	من (١- ٣)ساعات		من (٤- ٦)ساعات	أكثر من ٦ساعات
ت	١٧	٤٣		١٢	٦
٪	٢١.٧٩٪	٥٥.١٣٪		١٥.٣٩٪	٧.٦٩٪
٥	ما هي الصفة التي تستخدم بها برامج التواصل الاجتماعي؟				
	بصفة فردية	مع آخرين		بصفة فردية ومع آخرين	
ت	٢٩	١		٤٨	
٪	٣٧.١٨٪	١.٢٨٪		٦١.٥٤٪	
٦	تستخدم برامج التواصل الاجتماعي دائما في				
	المنزل	المدرسة	مكان عام	مكان أخر اذكره()	
ت	٣٨	١٧	١٠	١٣	
٪	٤٨.٧٢٪	٢١.٧٩٪	١٢.٨٢٪	١٦.٦٧٪	
٧	عدد برامج التواصل الاجتماعي المشترك فيها				
	من ١- ٢ برنامج	من ٣- ٥ برامج		أكثر من ٥ برامج	
ت	٢٢	٤٩		٧	
٪	٢٨.٢١	٦٢.٨٢٪		٨.٩٧٪	

٨	ماهي أفضل برامج التواصل الاجتماعي التي تستخدمها من وجهة نظرك؟				
	facebook .	twitter	Google	watsap	أخرى اذكرها()
ت	٢٣	١٦	٤	٣٣	٢
٪	٪٤٩.٢٩	٪٥١.٢٠	٪١٢.٥	٪٣٢.٤٢	٥٦.٢
٩	ما هي اللغة التي تفضل تستخدمها ؟				
	العربية	الانجليزية		أخرى اذكرها()	
ت	٧٦	٢		٠	
٪	٪٤٤.٩٧	٪٥٦.٢			

يتضح من جدول (٥) ان بداية تعرف معلمي العلوم على شبكة التواصل الاجتماعي كانت اعلى نسبة عن طريق الزملاء حيث سجلت نسبة بلغت (٣٢. ٠٥٪)، ان مدة استخدام معلمي العلوم سجلت المدة اكثر من ثلاث سنوات اعلى نسبة حيث بلغت (٦٧. ٩٥٪)، وان متوسط ما يقضيه معلم العلوم من ساعات في اليوم في استخدام برامج التواصل الاجتماعي هي من (١- ٣) ساعات يوميا حيث سجلت نسبة بلغت (٥٥. ١٣٪)، وان بصفة فردية وجماعية التي تستخدم بها برامج التواصل الاجتماعي سجلت اعلى نسبة بلغت (٦١. ٥٤٪)، وان اعلى نسبة لاستخدام برامج التواصل بشكل دائما في المنزل بنسبة بلغت (٤٨. ٧٢٪)، وان عدد برامج التواصل الاجتماعي المشترك بها معلم العلوم تتراوح ما بين (٣- ٥) برامج حيث بلغت نسبة (٦٢. ٨٢٪)، اما افضل برامج التواصل التي يفضلها معلم العلوم فهو برنامج **watsap** بنسبة بلغت (٤٢. ٣٢٪)، وسجلت اللغة العربية التي يفضلها معلم العلوم اعلى نسبة حيث بلغت (٩٧. ٤٤٪).

وبهذه النتائج نستطيع ان نحكم على واقع استخدام معلمي العلوم لبرامج التواصل الاجتماعي في التنمية المهنية حيث تقودنا هذه النتائج الى وجوب استغلال هذه البرامج من قبل مخططي التدريب.

ب_ يوضح الجدول التالي (٦) التكرارات والمتوسطات المرجحة لعبارات المحور الثاني في استبانة استخدام معلمي العلوم بمحافظة الطائف لبرامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية.

جدول (٦) التكرارات والمتوسطات المرجحة للمحور الثاني

م	العبارات فيما يلي قائمة بما تقدمه برامج التواصل الاجتماعي من خدمات، ما مدى استخدامك لها ؟		دائمًا	غالبا	أحيانًا	نادرا	لا استخدمها	المتوسط الحسابي
١٠	رفع ومشاركة الملفات.	ت	١٢	٢٤	٣٦	٤	٢	
		٪	٣٨.١٥٪	٧٧.٣٣٪	١٥.٤٦٪	١٣.٥٪	٥٦.٢٪	٢٠.٤
١١	خدمة تصفح المعلومات.	ت	٤٥	٢٥	٦	٢	٠	
		٪	٦٩.٥٧٪	٠٦.٣٢٪	٦٩.٧٪	٥٦.٢٪	٠	٣٧.٤
١٢	خدمة المناقشات والتواصل السمعي والبصري.	ت	٢٢	٢٦	٢٤	٣	٣	
		٪	٢١.٢٨٪	٣٤.٣٣٪	٧٧.٣٠٪	٨٤.٣٪	٨٤.٣٪	١٧.٤
١٣	خدمة البريد الالكتروني.	ت	٢٧	٢١	٢٥	٣	٢	
		٪	٦٢.٣٤٪	٩٢.٢٦٪	٠٦.٣٢٪	٨٤.٣٪	٥٦.٢٪	٢٣.٤
١٤	خدمة القروبات والمنتديات.	ت	٣٦	٣٦	٦	٠	٠	
		٪	١٥.٤٦٪	١٥.٤٦٪	٧٠.٧٪	٠	٠	٢٩.٤
١٥	خدمات البحث العلمي.	ت	٢٥	٢٣	٢٤	٤	٢	
		٪	٠٦.٣٢٪	٤٨.٢٩٪	٧٧.٣٠٪	١٣.٥٪	٥٦.٢٪	١٩.٤
١٦	خدمة البحث عن الأخبار المهنية.	ت	٢١	٢٨	٢٤	٥	٠	
		٪	٩٢.٢٦٪	٩٠.٣٥٪	٧٧.٣٠٪	٤١.٦٪	٠	١٢.٤
١٧	تصفح المواقع والصفحات المتخصصة المهنية.	ت	٢١	٣١	٢٢	٤	٠	

		٪	٪٩٢ .٢٦	٪٧٤ .٣٩	٪٢١ .٢٨	٪١٣ .٥	٠	١٨ .٤
١٨	التسلية والترفيه.	ت	١٨	٢٨	٢٨	٤	٠	
		٪	٪٠٧ .٢٣	٪٩٠ .٣٥	٪٩٠ .٣٥	٪١٣ .٥	٠	٩٧ .٣
١٩	قراءة الصحف والمجلات المهنية المختصة.	ت	٢٥	٢٦	٢٢	٥	٠	
		٪	٪٠٥ .٣٢	٪٣٤ .٣٣	٪٢٠ .٢٨	٪٤١ .٦	٠	٩٩ .٣
٢٠	مشاهدة الأفلام التعليمية	ت	٢٧	٢٢	٢٢	٦	١	
		٪	٪٦٢ .٣٤	٪٢٠ .٢٨	٪٢٠ .٢٨	٪٧٠ .٧	٪٢٨ .١	٠٢ .٤
٢١	مشاركة ورفع الروابط الالكترونية.	ت	٢٧	١٧	٢٣	٨	٣	
		٪	٪٦٢ .٣٤	٪٨٠ .٢١	٪٤٨ .٢٩	٪٢٦ .١٠	٪٨٤ .٣	٠٧ .٤
٢٢	المشاركة في الآراء والإعجاب حول بعض المعلومات المهنية	ت	١٧	٢٧	٢٦	٧	١	
		٪	٪٧٩ .٢١	٪٦٢ .٣٤	٪٣٤ .٣٣	٪٩٧ .٨	٪٢٨ .١	٠٥ .٤
٢٣	متابعة المواقع المختصة في المجال المهني	ت	٢١	٢٥	٢٤	٧	١	
		٪	٪٩٢ .٢٦	٪٠٦ .٣٢	٪٧٧ .٣٠	٪٩٧ .٨	٪٢٨ .١	٩٦ .٣

يكشف الجدول (٦) ان اكثر خدمات برامج التواصل الاجتماعي استخداما هي خدمة تصفح المعلومات حيث حققت متوسطا حسابيا مرتفعا بلغ (٤. ٣٧)، يليها خدمة القروبات والمنتديات حيث حققت متوسطا حسابيا بلغ (٤. ٢٩)، ثم خدمة البريد الالكتروني بمتوسط حسابي بلغ (٤. ٢٣)، ثم خدمة رفع ومشاركة الملفات بمتوسط حسابي بلغ (٤. ٢٠)، ثم خدمة البحث العلمي بمتوسط حسابي بلغ (٤. ١٩)، ثم خدمة تصفح المواقع والصفحات المتخصصة المهنية بمتوسط حسابي بلغ (٤. ١٨)، ثم خدمة المناقشات والتواصل السمعي والبصري بمتوسط حسابي بلغ (٤. ١٧)، ثم خدمة البحث عن الأخبار المهنية بمتوسط حسابي بلغ (٤. ١٢)، ثم خدمة

مشاركة ورفع الروابط الالكترونية بمتوسط حسابي بلغ (٤. ٠٧)، ثم المشاركة في الآراء والإعجاب حول بعض المعلومات المهنية بمتوسط حسابي بلغ (٤. ٠٥)، ثم مشاهدة الأفلام التعليمية بمتوسط حسابي بلغ (٤. ٠٢)، ثم قراءة الصحف والمجلات المهنية المختصة بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٩٩)، ثم التسلية والترفيه بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٩٧)، ثم اخيرا متابعة المواقع المختصة في المجال المهني بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٩٦).

٢- الاجابة عن التساؤل الفرعي الثاني:

ما آراء معلمي العلوم بمحافظة الطائف حول إيجابيات و سلبيات استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التنمية المهنية ؟

يوضح الجدول التالي (٧) التكرارات والمتوسطات المرجحة لعبارات المحور الثالث في استبانة أعضاء هيئة التدريس التعرف على آراء معلمي العلوم حول إيجابيات و سلبيات استخدام برامج التواصل الاجتماعي في التنمية المهنية، والمتوسط العام المعبر عن المحور بأكمله.

جدول (٧) التكرارات والمتوسطات المرجحة لعبارات المحور الثالث

م	العبارات		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي
٢٤	يعتبر برامج التواصل سهلة التعلم.	ت	٥٢	٢٥	١	٠	٠	
		٪	٦٦. ٦٧٪	٣٢. ٠٥٪	١. ٢٨٪	٠	٠	٤. ١٤

٢٥	لا تحتاج برامج التواصل إلى شخص متخصص لاستخدامها.	ت	٥٨	١٨	١	١	٠	
		٪	٪٣٦ .٧٤	٪٠٨ .٢٣	٪٢٨ .١	٪٢٨ .١	٠	٩٨ .٣
٢٦	يمكن الوصول إلى برامج التواصل بسهولة من البيت أو المدرسة	ت	٥٠	٢٢	٦	٠	٠	
		٪	٪١٠ .٦٤	٪٢١ .٢٨	٪٦٩ .٧	٠	٠	٩٥ .٣
٢٧	المكونات الموجودة في برامج التواصل يمكن أن تكون مفيدة في التواصل مع الآخرين بمرونة و فاعلية.	ت	٤٤	٢٨	٤	١	١	
		٪	٪٤١ .٥٦	٪٩٠ .٣٥	٪١٣ .٥	٪٢٨ .١	٪٢٨ .١	٨٧ .٣
٢٨	يحتوي على كل ما تحتاجه معلم العلوم من إمكانات و وظائف.	ت	٢٥	٢٩	٢٣	١	٠	
		٪	٪٠٥ .٣٢	٪١٨ .٣٧	٪٤٩ .٢٩	٪٢٨ .١	٠	٨٢ .٣
٢٩	تساعد على إنجاز المهام بسرعة و فاعلية.	ت	٢٨	٤٢	٦	٢	٠	
		٪	٪٩٠ .٣٥	٪٨٥ .٥٣	٪٦٩ .٧	٪٥٦ .٢	٠	٨٠ .٣
٣٠	ينوع من طرق الحصول على المعلومات المهنية	ت	٤٥	٢٦	٥	١	١	
		٪	٪٦٩ .٥٦	٪٣٤ .٣٣	٪٤١ .٦	٪٢٨ .١	٪٢٨ .١	٨٤ .٣
٣١	يمكن أن تساهم في تطوير المعلم مهنيا	ت	٣٩	٣٣	٤	٢	٠	
		٪	٪٥٠	٪٣١ .٤٢	٪١٣ .٥	٪٥٦ .٢	٠	٠١ .٤

٣٢	يشرك المعلم بفعالية في العملية التعليمية.	ت	٢٤	٤٤	٦	٤	٠	
		٪	٪٧٧ .٣٠	٪٤١ .٥٦	٪٦٩ .٧	٪١٣ .٥	٠	٥١ .٣
٣٣	ينوع أنماط التعليم والتدريب المرتبطة بالتنمية المهنية	ت	٢٣	٤٧	٨	٠	٠	
		٪	٪٤٩ .٢٩	٪٢٦ .٦٠	٪٢٥ .١٠	٠	٠	٧٥ .٣
٣٤	توفر استخدام برامج التواصل الكثير من الوقت والجهد	ت	٣٣	٣٨	٥	٢	٠	
		٪	٪٣١ .٤٢	٪٧٢ .٤٨	٪٤١ .٦	٪٥٦ .٢		٧٧ .٣
٣٥	يودي استخدام برامج التواصل إلى ارتفاع مستوى الأداء المهني	ت	٣٥	٣٨	٤	١	٠	
		٪	٪٨٧ .٤٤	٪٧٢ .٤٨	٪١٣ .٥	٪٢٨ .١	٠	٦٧ .٣
٣٦	يصعب التواصل مع مسئولي الدعم الفني لهذه البرامج.	ت	٢٣	٢١	٢٨	٦	٠	
		٪	٪٤٩ .٢٩	٪٩٢ .٢٦	٪٩٠ .٣٥	٪٦٩ .٧		٥١ .٣
٣٧	تتعطل البرامج والانترنت باستمرار.	ت	١٢	٣٢	٣١	٣	٠	
		٪	٪٣٨ .١٥	٪٠٣ .٤١	٪٧٤ .٣٩	٪٨٥ .٣	٠	٥٤ .٣
٣٨	يحتاج إلى وقت طويل للبحث عن المواد المهنية	ت	٥	٣٨	٢٦	٧	٢	
		٪	٪٤١ .٦	٪٧٢ .٤٨	٪٣٤ .٣٣	٪٩٧ .٨	٪٥٦ .٢	٣٤ .٣
٣٩	برامج التواصل لا تنقل المعلومة بمصداقية وشفافية	ت	٢٢	٣٢	٩	١٣	٢	
		٪	٪٢١ .٢٨	٪٠٣ .٤١	٪٥٤ .١١	٪٦٦ .١٦	٪٥٦ .٢	٥٢ .٣

٤٠	يمكن إساءة استخدام برامج التواصل الاجتماعي	ت	٦٠	٩	٨	٠	١	
		٪	٪٩٢.٧٦	٪٥٥.١١	٪٢٥.١٠	٠	٪٢٨.١	١٨.٤
٤١	يودي استخدام برامج التواصل ظهور مشكلات نفسية مثل الانطواء والاكتئاب	ت	٣١	٢٧	١٠	١٠	٠	
		٪	٪٧٤.٣٩	٪٦٢.٣٤	٪٨٢.١٢	٪٨٢.١٢	٠	٣٠.٣
٤٢	يودي استخدام برامج التواصل إلى الانعزال عن التطور المهني	ت	٢١	٢٥	٢٣	٨	١	
		٪	٪٩٣.٢٦	٪٠٥.٣٢	٪٤٩.٢٩	٪٢٥.١٠	٪٢٨.١	٣٣.٣

يكشف الجدول (٧) آراء معلمي العلوم حول إيجابيات و سلبيات استخدام برامج التواصل الاجتماعي في التنمية المهنية، ان عبارة يعتبر برامج التواصل سهلة التعلم هي اعلى عبارة حيث حققت متوسطا حسابيا مرتفعا بلغ (٤. ١٤)، يليها عبارة يمكن إساءة استخدام برامج التواصل الاجتماعي بمتوسط حسابي بلغ (٤. ١٨)، يليها عبارة يمكن أن تساهم في تطوير المعلم مهنيا بمتوسط حسابي بلغ (٤. ٠١)، ثم عبارة لا تحتاج برامج التواصل إلى شخص متخصص لاستخدامها بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٩٨)، ثم عبارة يمكن الوصول إلى برامج التواصل بسهولة من البيت أو المدرسة بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٩٥)، ثم عبارة المكونات الموجودة في برامج التواصل يمكن أن تكون مفيدة في التواصل مع الآخرين بمرونة و فاعلية بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٨٧)، ثم عبارة ينوع من طرق الحصول على المعلومات المهنية بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٨٤)، ثم عبارة يحتوي على كل ما تحتاجه معلم العلوم من إمكانات و وظائف بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٨٢)، ثم عبارة ينوع من طرق الحصول على المعلومات المهنية بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٨٤)، ثم عبارة تساعد على إنجاز المهام بسرعة و فاعلية بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٨٠)، ثم عبارة توفر استخدام برامج

التواصل الكثير من الوقت والجهد بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٧٧)، ثم عبارة ينوع أنماط التعليم والتدريب المرتبطة بالتنمية المهنية بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٧٥)، ثم عبارة يودي استخدام برامج التواصل إلى ارتفاع مستوى الأداء المهني بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٦٧)، ثم عبارة تتعطل البرامج والانترنت باستمرار بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٥٤)، ثم عبارة برامج التواصل لا تنقل المعلومة بمصداقية وشفافية بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٥٢)، ثم عبارة يصعب التواصل مع مسئولي الدعم الفني لهذه البرامج بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٥١)، ثم عبارة يحتاج إلى وقت طويل للبحث عن المواد المهنية بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٣٤)، ثم عبارة يودي استخدام برامج التواصل إلى الانعزال عن التطور المهني بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٣٣)، ثم اخيرا عبارة يودي استخدام برامج التواصل ظهور مشكلات نفسية مثل الانطواء والاكتئاب بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٣٠).

الإجابة على التساؤل الفرعي الثالث:

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠. ٠٥) بين استجابات عينة الدراسة نحو استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية تعزى لمتغيرات(سنوات الخدمة، والتخصص الدقيق، وعدد الدورات التدريبية)؟

١_ متغير سنوات الخدمة.

للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية باختلاف سنوات الخدمة، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.

جدول (٨) يوضح دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية باختلاف سنوات الخدمة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
استجابة معلمي العلوم	داخل المجموعات	٩٣.٠	٣	٤٥.٠	.٧ ٨٠	٠٣١.٠	داله
	خارج المجموعات	٦٨.١	٢٤	٠٥.٠			

ومن خلال نتائج الجدول يتضح أن قيمة (ف) داله عند مستوى (٠.٠٥) وهذا يعني وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين استجابات عينة الدراسة نحو استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية باختلاف سنوات الخدمة باختلاف سنوات الخبرة.

ولكي تعرف مصادر تلك الفروق فقد استخدم الباحث اختبار شيفيه ((Schefee واختبار أقل فرق ممكن (LSD).

جدول (٩) يوضح اختبار شيفيه (Schefee) واختبار أقل فرق ممكن (LSD) مصدر الفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية باختلاف سنوات الخدمة.

المتغير	فئات الخدمة	المتوسط الحسابي	اقل من ٥سنوات	من ٦ إلى ١٠سنوات	من ١١ الى ١٥ سنة	أكثر من ١٥سنة	الفرق لصالح
استجابة معلمي العلوم	اقل من ٥ سنوات	٨٢.١					
	من ٦ إلى ١٠سنوات	٧٤.١					
	من ١١ إلى ١٥سنه	١٢.٢	✓				من ١١ إلى ١٥سنه
	أكثر من ١٥سنة	٧٧.١					

يتضح من جدول (٩) وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين ذوي الخدمة (اقل من ٥سنوات) بين ذوي الخدمة (من ٦ إلى ١٠ سنوات) بين ذوي الخدمة (من ١١ إلى ١٥سنة) بين ذوي الخدمة (اكثر من ١٥سنة) لصالح ذوي الخدمة (من ١١ إلى ١٥سنه).

٢- متغير التخصص الدقيق.

للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية باختلاف نوع التخصص الدقيق في العلوم، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.

جدول (١٠): يوضح دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية باختلاف نوع التخصص الدقيق.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
استجابة معلمي العلوم	داخل المجموعات	٢٣.٠	٣	١٣.٠	٦٢.٠	٥٢٣.٠	غير داله
	خارج المجموعات	١٩.٢	٧٥	٢٠.٠			

ومن خلال نتائج الجدول(١٠) يتضح أن قيمة (ف) غير داله عند مستوى (٠. ٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين استجابات عينة الدراسة نحو استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية باختلاف تخصصهم الدقيقة.

وتوضح هذه النتائج قبول الفرض الصفري الثاني الذي نص على: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين استجابات عينة الدراسة نحو استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية تعزى لعامل (التخصص الدقيق).

٣- متغير عدد الدورات التدريبية

للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية باختلاف عدد الدورات التدريبية، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.

جدول (١١): يوضح دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية باختلاف عدد الدورات التدريبية.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
استجابة معلمي العلوم	داخل المجموعات	٠٧.٠	٣	٠٥.٠	١٧.٠	٤٣٢.٠	غير داله
	خارج المجموعات	٠٣.٢	٧٥	١٩.٠			

ومن خلال نتائج جدول(١١) يتضح أن قيمة (ف) غير داله عند مستوى (٠. ٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة نحو استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية باختلاف عدد الدورات التدريبية.

- تعقيب عام على النتائج:

يتضح من تحليل نتائج الدراسة، واختبار فروضها، أن هناك استخدام فعلي لبرامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية من قبل معلمي العلوم، وتعود تلك النتيجة للأسباب التالية:

١) أن التدريب باستخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية من المجالات الحديثة في مجال التدريب؛ مما أثار دافعية المعلمين لتجربة هذه الطريقة الحديثة، مما زاد في تفاعلهم مع اداة الدراسة.

٢) استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية في ضوء الاحتياجات الفعلية لمعلم العلوم لمهارات التعلم الالكتروني، مما أكسبهم الدافعية والفاعلية للتدرب عليها.

٣) ان استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية يتيح للمعلمين فرصة التدريب الجماعي والفردي والذاتي عبر الانترنت في منزله، دون تكليفه بالحضور أو السفر في مراكز التدريب التابعة لإدارة التعليم، مما سهل تداول التدريب أمام المتدرب.

٤) ان استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية يراعي خصائص المعلمين واحتياجاتهم وقدراتهم.

٥) قابلية التنمية المهنية باستخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت للتطوير والتعديل بعد التصميم مما وفر فيها خاصية المرونة، الذي يؤدي ذلك لتفادي أي صعوبات أثناء التدريب.

٦) توفر بعض الخبرات في مجال الانترنت لدى المعلمين سهل عليهم استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية.

وتتفق هذا النتائج مع نتائج دراسة نهال عبدالرزاق (٢٠١٣م)، دراسة اندي فام ، انيسا كوفورث Andy V. Pham, Anisa N. Goforth, (2014م)، و ودراسة مايكل بولين Poulin, Michael (2014م)، و دراسة حنان الشهري (٢٠١٣م)، و دراسة تابيثا برادلي Bradley, Tabitha (2011م)، و دراسة ابريل لوهمان ، ليز تينيلي April Lynn Luehmanna* & Liz Tinellia (2008م).

واختلفت مع دراسة دبليو دامبورت Deyamport, W (2013م)، و دراسة كيري دافيس Davis, Kerry (2012م).

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الباحث فإنها يوصي بما يلي:

- إصدار دليل إرشادي حول استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية لمعلمي العلوم خاصة والمعلمين عامة.
- إتاحة الفرصة لكافة المعلمين للانضمام إلى الدورات التدريبية المتعلقة باستخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية.
- توفير الدعم الفني المناسب للمعلمين لمواجهة الأعطال التي قد تطرأ على برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت.
- دعم الأبحاث العلمية لاستيعاب الجوانب المختلفة لاستخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية.
- توضيح الرؤية من استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية للمعلمين.

الدراسات المقترحة:

على ضوء التوصيات التي اقترحها الباحث، ولكي تستكمل الصورة حول استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية، وتطبيقه في المجال التعليم فأن الباحث يقترح عمل المزيد من الدراسات في بعض النقاط التالية:

١) إجراء دراسات حول مدى توفر المعايير التكنولوجية لاستخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية لدى معلمي العلوم.

٢) إجراء دراسات حول مدى توفر تقنيات اخرى يمكن استخدامها في التطوير المهني لمعلمي العلوم عن بعد.

٣) المقارنة بين استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية بين معلمي ومعلمات العلوم والمعلمين في التخصصات الاخرى.

٤) عمل دراسات استشراف للمستقبل حول تطبيقات التكنولوجية المستقبلية استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية.

٥) إجراء دراسة حول التطبيقات الالكترونية في مجال تقويم استخدام برامج التواصل الاجتماعي عبر الانترنت في التنمية المهنية.

المراجع

- أمينة، عادل و الخليفة، هبة(٢٠١٠م). الشبكات الاجتماعية و تأثيرها على الأخصائي و المكتبة، دراسة شاملة للتواجد و الاستخدام لموقع httlp: //. eleagypt. com/downloads/2009/amina heba. doc..
- بركات، هشام (٢٠٠٥): التنمية المهنية عبر الانترنت أداة لتطوير الأداء التدريسي للمعلم: متاح في www. gulfkids. com/ar/print. php?page=topic&id=1474
- تروبريج، ل؛ بايبي، ر؛ وبول، ج. (٢٠٠٤م). تدريس العلوم في المدرس الثانوية استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية. ترجمة عبد الحميد محمد جمال الدين وآخرين، العين دار الكتاب الجامعي. (الكتاب الأصلي منشور عام ٢٠٠٠م).
- جرار، ليلى احمد (٢٠١٢م). الفيسبوك و الشباب العربي، مكتبة الفلاح، عمان.
- خلىفة، هبه. (٢٠١٣). مواقع الشبكات الإجتماعىة. ما هي؟، حلوان، مصر: المكتبة المركزىة.
- رامي، زاهر(٢٠٠٣م). استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العالم العربي، مجلة التربية، ع ١٥، جامعة عمان الأهلية، عمان.
- الشهري، حنان(٢٠١٣ م). أثر استخدام شبكات التواصل الالكترونىة على العلاقات الاجتماعىة (الفىس بوك وتوىتر نموذجا). دراسة مىدانىة على عىنة من طالبات جامعة الملك عبدالعزىز بجدة. رسالة ماجستىر غىر منشورة. جدة: جامعة الملك عبدالعزىز.
- ضحاوي، بيومي محمد(٢٠٠٩م). التنمية المهنية للمعلمين مدخل جديد نحو إصلاح التعليم، دار الفكر العربي، القاهرة.

- العبرية، نعيمة بنت سعيد(٢٠١١م). التنمية المهنية للمعلم، مجلة التطوير التربوي، العدد(٦٦)، مسقط، عمان.
- عبد الرزاق، نهال. (٢٠١٣م). دور شبكات التواصل الاجتماعي في العملىة التعلىمىة: دراسة حالة طلاب جامعة السودان للعلوم والتكنولوجىا. رسالة ماجستىر غىر منشورة. كلىة علوم الحاسوب. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجىا. السودان.
- عبيدات، ذوقان(٢٠٠٣م). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، الأردن.
- الفار، إبراهيم(٢٠١٢م). تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين تكنولوجيا ويب (٢. ٠)، دار الكتب المصرية، القاهرة.
- اللبان، شريف(٢٠١١م). مداخلات في الإعلام البديل والنشر الالكتروني على الانترنت، دار العالم العربي، القاهرة.
- مدبولي، محمد عبدالخالق(٢٠٠٢م). التنمية المهنية للمعلمين، الاتجاهات المعاصرة، المدخل، الاستراتيجيات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- المنصور، محمد(٢٠١٢م). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين، دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية و المواقع الالكترونية "العربية نموذجا" رسالة الماجستير، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.
- نصر، مهاب (٢٠١٠م). "الفيسبوك" صورة المثقف وسيرته العصرية، وجوه المثقف على الفيسبوك هل تعيد إنتاج صورته أم تصنع أفقا مغاير؟ جريدة القبس الكويتية اليومية، العدد ١٣٤٤٦، ٣ نوفمبر ٢٠١٠، ص ١٠.

- Bradley, Tabitha Lynn(2011). Perceptions of in-service teachers on their interactions and behaviors on Facebook: A phenomenological study, Ed. D., UNIVERSITY OF PHOENIX, 2011, 142 pages; 3570215
- ANDY V. PHAM: NAVIGATING SOCIAL NETWORKING AND SOCIAL MEDIA IN SCHOOL PSYCHOLOGY: ETHICAL AND PROFESSIONAL CONSIDERATIONS IN TRAINING PROGRAMS، Psychology in the Schools, Vol. 00(0), 2014 C Wiley Periodicals, DOI: 10. 1002/pits. 21774
- April Lynn Luehmann* and Liz Tinelli: Teacher professional identity development with social networking technologies: learning reform through blogging Warner Graduate School of Education and Human Development, University of Rochester،New York, USA1TR0aE. y1Ml0oI8r_ 0aA/n0_d93 5F52r7a34n99c84i0s. s8g0m2573263 (Received 27 May 2008; final version received 30 September 2008)
- Davis, Kerry J Learning in 140 Characters: Teachers' Perceptions of Twitter for Professional Development ;Ed. D., UNIVERSITY OF PHOENIX, 2012, 230 pages; 3531637
- Deyamport, W. H., Iii, An implementation of a Twitter-supported personal learning network to individualize teacher professional development, D. Ed., CAPELLA UNIVERSITY, 2013, 136 pages; 3559871

رؤية تربوية مقترحة للتنمية المهنية المستدامة للمعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحول نحو اقتصاد المعرفة

أ. د. محسن حامد فراج عبد العال
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة القصيم

د. آمال محمد حسن عتيبة
أستاذ الأصول الإسلامية للتربية المشارك
كلية التربية – جامعة أم القرى

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى اقتراح رؤية تربوية للتنمية المهنية المستدامة للمعلم في المملكة العربية السعودية، في ظل التحول نحو اقتصاد المعرفة بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة. وتم استخدام المنهج الوصفي. وتمت الإجابة على أسئلة البحث من خلال أربعة مباحث رئيسة؛ الأول: التعريف باقتصاد المعرفة ومبررات التحول العالمي نحو الاقتصاد المعرفي. والثاني: التحولات التربوية في وظائف وأدوار المعلم في ضوء اقتصاد المعرفة. والثالث: المتطلبات اللازمة للتنمية المهنية المستدامة للمعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي. والرابع: ملامح الرؤية التربوية المقترحة للتنمية المهنية المستدامة للمعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحول نحو الاقتصاد المعرفي. ومن أبرز النتائج التي توصل إليها البحث: أن التنمية المهنية المستدامة للمعلمين تعد من الاستراتيجيات التربوية المطلوبة للتحول نحو اقتصاد المعرفة؛ نظرًا للارتباط بين التعليم وحركة الإنتاج في المجتمع من جهة، وبين التعليم والتقدم العلمي والتقني من جهة أخرى. وإن إعداد وتدريب المعلمين- وإن أُدخل على برامجه الكثير من التوجهات التي تؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل- فإنه لازال في نطاق التقليدية، التي لا تقدم عملياً ما تتطلع إليه خطط التنمية الشاملة في المملكة العربية السعودية للتحول نحو اقتصاد المعرفة، ولذا قدم البحث ملامح الرؤية التربوية للتنمية المهنية المستدامة للمعلم. وأوصى الباحثان بضرورة تبني بعض نماذج التدريب المهني للمعلمين والمعلمات داخل منظومة التعليم في المملكة العربية السعودية بالتعاون بين الكليات التربوية ومشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم ووزارة الخدمة المدنية.

Educational vision was proposed at the professional development of sustainable teacher in Saudi Arabia In light of the shift towards a knowledge- based economy

Abstract: The aim of this research is to propose an educational vision of the sustainable development of the teacher in the Kingdom of Saudi Arabia, in light of shifting towards knowledge-based economy by reference to the previous educational literature and related studies. Using descriptive approach, answering the research questions through four topics; The first: definition of the knowledge-based economy and justification of the global shift towards knowledge-based economy. The second is the educational changes in the functions and roles of the teacher in the light of the knowledge-based economy. The third: sustainable development for the teacher requirements in the light of the knowledge-based economy. And fourth: the features of the proposed educational vision of sustainable development for the teacher in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the transition to a knowledge-based economy. The main findings of the research are; that sustainable professional development for teachers is one of the educational strategies required for the shift towards a knowledge-based economy; because of the link between education and the movement of production in the society on one hand, and between education and scientific and technical progress on the other. And that the preparation and training of teachers- even after entering a lot of trends on thire programs, still in the traditional scale, which does not offer practically what looks forward by the comprehensive development plans in Saudi Arabia for a shift towards a knowledge-based economy, and therefore gave search features educational vision Sustainable Development for the teacher. The researchers recommended the need to adopt some vocational training models for teachers within the education system in the Kingdom of Saudi Arabia in cooperation between educational colleges and King Abdullah Project for the development of Education and the Ministry of Civil Service.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين القائل في محمكم التنزيل ﴿ هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ ﴾ (الجمعة: ٦٢)، والصلاة والسلام على رسولنا الكريم؛ وأشرف المرسلين وإمام الغر المحجلين؛ نبينا محمدٍ بن عبد الله، خير معلم للبشرية جمعاء، عليه وعلى آله وصحابته والتابعين ومن والاه واهتدى بهداه إلى يوم الدين... أما بعد:

تمثل المعرفة الصفة الأساسية المميزة للمجتمع الإنساني، إذ من خلالها تحققت تحولات عميقة مست وغطت تقريباً كل مناحي الحياة، فالمعرفة وبلا ريب هي إحدى المكتسبات المهمة للاقتصاد والمجتمع على حدٍ سواء، حيث أضحت في هذا الاقتصاد الصاعد الجديد المحرك الأساس للمنافسة الاقتصادية بإضافتها قيم هائلة للمنتجات الاقتصادية؛ من خلال زيادة الإنتاجية والطلب على التقنيات والأفكار الجديدة، وقد واكبت هذه المنتجات فعلياً التغيرات المتسارعة في كل الأسواق والقطاعات.

كما أن امتلاك وحيازة وسائل المعرفة بشكل موجه وصحيح، واستثمارها بكفاءة وفعالية من خلال دمج المهارات وأدوات المعرفة المتنوعة والتقانة المتطورة، لابد وأن يشكل إضافة حقيقية للاقتصاد العربي وقاعدة للانطلاق نحو التحول إلى الاقتصاد المبني على المعرفة (مصطفى والكيلاني، ٢٠٠١١، ٦٨٣- ٦٨٤).

ولقد أصبحت المعرفة مورداً اقتصادياً، يفوق بمرونته وكفاءته الموارد الاقتصادية الطبيعية، فالقيمة المضافة الناتجة عن العمل في القطاعات كثيفة المعرفة، تفوق بمئات المرات القيمة المضافة الناتجة عن العمل في القطاعات

الاقتصادية التقليدية. ونتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية في جميع المجالات ظهر ما يسمى ب (اقتصاد المعرفة)Knowledge Economy ، وهو ميدان اقتصادي جديد يقوم علي فهم أكثر عمقاً لدور المعرفة في إعداد الرأسمال البشري والمتعلم، رهن الإفادة منه في عملية التنمية البشرية المستدامة. ومن هنا ستؤدى ثورة المعلومات إلى تغييرات ثقافية واجتماعية بالغة العمق، وأيضا تأثيرات كبيرة في بنية الاقتصاد القومي والعالمي، حيث يمثل قطاع المعلومات نحو 10 % من إجمالي الدخل العالمي، وتمس أنشطة المعلومات جميع القطاعات الاقتصادية.

ويرى البعض أن شكل وبنية الاقتصاد ستتغير مع الزمن وبفعل التطور التكنولوجي السريع؛ فالنمو الاقتصادي سيتضمن اتساعاً غير مسبوق؛ في إمكانات توفير السلع والخدمات، وسيشغل الاقتصاديون وغيرهم من العلماء بهذه التغيرات المستقبلية (زين الدين، ٢٠٠٠، ٢٣).

ويؤكد ذلك حبيش بقوله: " أن العامل الرئيس في دفع عمليات التحول لكثير من اقتصاديات الدول الصناعية هو المعرفة، وأن التقدم في تكنولوجيا الاتصالات العالمية أحدثت تغيراً مذهلاً في طريقة وأسلوب الحياة، وفي العمل، وفي تنظيم مجتمعاتنا، وأخيرًا في تعريف أنفسنا (حبيش، ٢٠٠١، ٢٩).

ونظرا لتعاظم دور وأهمية المعرفة؛ فإن السمة الغالبة علي اقتصاد القرن الحادي والعشرين هي الاقتصاد القائم على المعرفة Knowledge-Based Economic وهذا يعني أن مجتمعات الغد ستكون قائمة على المعرفة وهيمنتها ويقصد بالاقتصاد المعرفي: "الاقتصاد المعتمد علي المعرفة، بحيث تحقق المعرفة الجزء الأعظم من القيمة المضافة. ومفتاح المعرفة هو الإبداع والتكنولوجيا؛ بمعني أن الاقتصاد يحتاج إلي المعرفة، وكلما زادت كثافة المعرفة في مكونات العملية الإنتاجية زاد النمو الاقتصادي" (حبيش٢٠٠١، ٢٣).

وينظر إلى التعليم على أنه أحد أهم مصادر تعزيز التنافس الدولي، خاصة في مجتمع المعلومات. وذلك على اعتبار أن التعليم هو مفتاح المرور لدخول عصر المعرفة وتطوير المجتمعات؛ من خلال تنمية حقيقية لرأس المال البشري الذي يعتبر محور العملية التعليمية. مما يعني أن مجتمع اقتصاد المعرفة مرتبط بمفهوم مجتمع التعلم؛ والذي تسعى الأنظمة التعليمية على اختلاف توجهاتها إلى الاهتمام بنوعية التعليم الذي يعتمد على الاستثمار الأمثل للتقنية؛ بهدف الارتقاء بنوعية التعليم وإتاحة الفرص للفرد ليتعلم كيف يعرف، ويتعلم بهدف أن يعمل، ويتعلم لكي يعيش مع الآخرين، وأخيراً يتعلم لكي يحقق ذاته (جمعة، ٢٠٠٩، ٣).

ولتحقيق تعليم يتواكب مع التحول نحو هذا التوجه، فإن ذلك يتطلب التركيز على كافة أركان العملية التعليمية، وفي طليعتها يأتي المعلم الذي هو الركن الركين في جودتها؛ بحيث توجه العناية والاهتمام بعملية إعداده وتأهيله وتدريبه وتنميته المستدامة، بما يتناسب مع عظم الدور والمسؤولية المهمة التي تنتظره في مستقبل الأيام (العمري، ٢٠١٢ www. almarefa. net**).**

وتحت عنوان "بناء القدرات البشرية- التعليم"؛ أشار تقرير التنمية البشرية (٢٠٠٩) إلى دور المعلم في العملية التعليمية التعلمية بأنه: محور العمل التجديدي؛ إذ تضفي السياسات على دور المعلم أهمية متزايدة وشأناً أكبر؛ فهي تنطوي على تغيير جوهري في أدوار المعلم الوظيفية؛ يتحول معها إلى مرشد لمصادر المعرفة والتعلّم، ومنسق لعمليات التعلّم، ومصحح لأخطاء التعلّم، ومقوّم لنتائج التعلّم، وموجه إلى ما يناسب قدرات كل متعلم وميوله. وهذا يستلزم معلماً من طرازٍ جديد، معدّ إعداداً ملائماً للأهداف المحدثة، وتدريبه تدريباً مستمراً على المستجدات التربوية وتطوراتها.

ولقد أدركت المملكة العربية السعودية أهمية التحول نحو الاقتصاد المعرفي، في التنمية الشاملة والمستدامة فقد حددت الخطة الخمسية الثامنة(٢٠٠٥- ٢٠٠٩)في فصلها التاسع عشر: "مبدأ التعليم لاقتصاد المعرفة"؛ وخصصت ميزانية تبلغ ٢٧٦بليون ريال للقطاع التعليمي؛ لتطويره وفق هذا البند. وكانت الرؤية المستقبلية في خطة التنمية الخمسية التاسعة (٢٠٠٩- ٢٠١٤م)؛ حيث جاء في مضمونها ما نصه: "أن المملكة العربية السعودية تتبنى التوجه نحو الاقتصاد القائم على المعرفة؛ من خلال التركيز على التعليم الذي ينشر المعرفة؛ التي تؤسس قدرات تمكن من المعرفة، والعمل على تراكمها، ثم توليدها واستثمارها، في مختلف القطاعات"(المملكة العربية السعودية، وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٠، ٨٥).

لذا فقد سعت وزارة التعليم إلى تحقيق تلك الرؤية لخطة التنمية الخمسية التاسعة، من منطلق أن التعليم يشكل المنظومة الرئيسة لنشر المعرفة في المجتمع السعودي، وقد ظهرت تلك الرؤية إلى حيز التنفيذ بإطلاق "مشروع الملك عبدالله (رحمه الله) لتطوير التعليم"؛ ورؤيته أن التعليم هو الأساس لبناء اقتصاد معرفي يسهم في الوصول بالمملكة إلى مصاف الدول المتقدمة. ومن أهم أهداف هذا المشروع التطوير المهني المستمر لجميع العاملين في قطاع التعليم وفي طليعتهم المعلمين والمعلمات، حيث يُعدون من أهم العاملين في هذا الحقل؛ فهم المحور الرئيس الذي لا غنى عنه في العملية التعليمية، ويشكلون عاملاً مهماً من عوامل النهضة والذي تعتمد عليه الدولة في تحقيق أهدافها التنموية ولاسيما في قطاع التعليم، وأن منطلق نجاح هؤلاء المعلمين والمعلمات يتوقف على ما يتمتعون به من جودة في الأداء التدريسي، ومقدرة على العطاء والابتكار والتجديد (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١، ١٧).

ولقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى الدور البارز للاقتصاد المعرفي في رفع كفايات المعلم، ومستوى الأداء التدريسي له، وفي تحسين العملية التعليمية وتنمية الموارد البشرية، في ظل توجه الأنظمة التربوية في المجتمعات العالمية- ومنها المجتمعات العربية- نحو الاقتصاد المعرفي؛ ومن تلك الدراسات: دراسة عيادات (٢٠٠٥)، ودراسة الشديفات(٢٠٠٧)، ودراسة القطعان (٢٠٠٧)، ودراسة القضاة (٢٠٠٨)، ودراسة الحايك وعبد ربه ومبيضين(٢٠٠٩)، ودراسة الرواشدة (٢٠٠٩)، ودراسة النعيمات(٢٠٠٩)، ودراسة القرني(٢٠٠٩)، ودراسة خليل(٢٠١٠)، ودراسة الحربي(٢٠١١)، ودراسة القديمات (٢٠١١)، ودراسة مصطفى والكيلاني (٢٠١١) ودراسة سوسيو وآخرون (Suciu et al ٢٠١١)، ودراسة العمايرة والخوالدة ومقابلة (٢٠١٢)، ودراسة باندي **(Pandey,2012)**، ودراسة العساف(٢٠١٣)، ودراسة العميري (٢٠١٣)، ودراسة العميري والبركات وجوارنة (٢٠١٤)، ودراسة الناشري(٢٠١٤).

هذا التأكيد على أهمية الدور الكبير المنوط بالمعلمين والمعلمات؛ لمواكبة رياح التجديد ومسايرة روح العصر التي ظهرت بوادرها في طبيعة التعليم؛ يستلزم إحداث نقلة نوعية في مستوى تأهيلهم العلمي والتدريبي بما ينعكس إيجاباً على مستوى أدائهم المهني، إذ لم يعد دور المعلم تقليدياً ناقلاً للمعرفة فقط بل تعدى ذلك ليشمل مجالات عديدة ومتطورة، فمعلم القرن الحادي والعشرين لابد أن يكون قادراً على ممارسة الأدوار المتعددة والمهام الجديدة، ومنها القيام بدور الخبير التربوي الموجه للطلبة، ودور الميسر والمرشد، ودور المشرف، ودور الباحث والمحلل العلمي، ودور المختص التقني، والقيام بدور المعلم النشط مع طلبته الذين يتفاعل معهم ويساعدهم على النمو المتكامل، علاوة على قيامه بدور المساعد لهم على الإبداع والابتكار والتميز وملاحقة كافة التطورات الحديثة (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١١، ١٥).

والمعلم ينبغي أن يضطلع بدورٍ رائد في المساهمة في تنفيذ هذه الرؤية الثاقبة والطموحة الرامية إلى إحداث المواءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات اقتصاد المعرفة، بما يكفل تأهيل النشء للقيام بمهامهم ومسؤولياتهم على الوجه المرغوب، وبما يحقق للمجتمع الانتفاع الأمثل من موارده البشرية، التي تسهم في تحقيق التنمية المستدامة لأفراده، وتدفع بالمجتمع نحو التنافسية العالمية مع المجتمعات الأخرى (العميري، ٢٠١٣، ١٦).

مشكلة البحث:

ظل أداء المعلمين والمعلمات متسماً بالنمط التقليدي في معظم الممارسات الميدانية في أنحاء شتى من العالم، وافتقر الممارسون إلى المهارات المناسبة في تحمل تبعات التدريس الموجه نحو الطلبة، وفي المقدرة على التعامل مع المناهج الدراسية، والتقويم التربوي، وتقنية المعلومات، والتواصل مع الأسرة وأجهزة المجتمع ومؤسساته، والنمو المهني؛ بسبب نقص التأهيل والإعداد من جهة، والافتقار إلى التدريب المستمر من جهة أخرى. هذا فضلاً عن إشكاليات العزوف عن المهنة، وإقبال البعض للالتحاق بها دون توفر الاتجاه والرغبة الصادقة في العمل بها، على اعتبار أن هذا النوع من الأعمال يكاد يكون مضمون الجوانب اللوجستية. وزاد من تعقيدات المسألة – بسبب سوء الأداء – استغلال الطلبة والأهالي في تقديم الدروس الخصوصية، والتي باتت تمثل ظاهرة تربوية خطيرة تهدد أخلاقيات العمل والمهنة، حتى أصبحت هناك مناداة بإحلال التعليم الالكتروني والتعليم المنزلي محل التعليم التقليدي. واعتبر البعض أن من المناسب إغلاق المدارس التقليدية لأنها لم تعد قادرة على مواكبة الجديد؛ الأمر الذي جعل كثيراً من المثقفين والخبراء يرون أن المدرسة تخلفت عن اللحاق بركب التطور والتمدن، وأنها لم تعد قادرة على التأهيل المناسب للطلبة الجدد. وتمخضت كثير من الجهود المبذولة في سياق

تطوير الكليات الجامعية المعنية بإعداد المعلمين والمعلمات وتأهيلهم عن المطالبة بإخضاع هذه الكليات لشروط ومواصفات الجودة النوعية والاعتماد الأكاديمي، وأن تسعى الحكومات إلى إصدار الإصلاحات والتجديدات التربوية الكبرى (الخطيب، ٢٠١٣، ٢).

ومع أن تطويراً لحق التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؛ لمواكبة المستجدات والمتغيرات الدولية في مجال العلم والمعرفة، وتقنية الاتصالات والمعلومات، وكذا السعي لتطوير المعلم ليتلاءم مع ذلك التوجه، إلا أن معطيات الواقع المشاهد تشير بأن التطوير في مجال المعلم لا يفي بكامل المعايير اللازمة للتوجه نحو اقتصاد المعرفة بنجاح، إذ أن هذا التطوير يتطلب معلمين ومعلمات على أعلى مستوى من التأهيل والتدريب، وقادرين على التعامل مع توجهات تطوير التعليم التي تشهدها المملكة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١، ١٥).

إذ يقع على التعليم العام مسؤولية بناء القدرات التي يتطلبها التحول نحو الاقتصاد القائم على المعرفة، ولذا أولت وزارة التعليم بالمملكة هذه التحولات والتحديات العالمية أهمية كبيرة، ونظرت لها برؤية مستقبلية طموحة؛ من منطلق أن التعليم هو الأساس لبناء اقتصاد معرفي، يسهم في الوصول بالمملكة إلى مصاف الدول المتقدمة، ويقتضي هذا التحول في المؤسسات التربوية الاهتمام بجوانب عدة منها إعداد كوادر بشرية مؤهلة، وعلى درجة عالية من المعرفة لمبادئ ومفاهيم هذا النوع من التعليم، بما يسهم في تمكين المعلمين والمعلمات من تطبيق هذه المبادئ في تدريس طلبتهم؛ من أجل تأهيلهم وفق متطلبات اقتصاد المعرفة. وتأسيساً على ذلك جاء البحث الحالي لاقتراح رؤية تربوية للتنمية المهنية المستدامة للمعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحول نحو اقتصاد المعرفة.

أسئلة البحث:

يتحدد السؤال الرئيس للبحث على النحو التالي: (ماالرؤية التربوية المقترحة للتنمية المهنية المستدامة للمعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحول نحو اقتصاد المعرفة ؟) ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما الإطار المفاهيمي للاقتصاد المعرفي ؟

٢. ما التحولات التربوية في أدوار المعلم ومسؤولياته في ضوء الاقتصاد المعرفي؟

٣. ما متطلبات التنمية المهنية المستدامة للمعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي؟

٤. ما ملامح الرؤية التربوية المقترحة للتنمية المهنية المستدامة للمعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التحول نحو الاقتصاد المعرفي؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

١. تحديد مفهوم اقتصاد المعرفة وإبراز المبررات التي تدعو إلى التحول نحوه للمجتمعات العربية ومنها المملكة العربية السعودية.

٢. إيضاح التحولات التربوية في أدوار المعلم ومسؤولياته في ضوء اقتصاد المعرفة.

٣. إبراز متطلبات التنمية المهنية المستدامة للمعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء اقتصاد المعرفة.

٤. اقتراح رؤية تربوية للتنمية المهنية المستدامة للمعلم في المملكة العربية السعودية، في ظل التحول نحو اقتصاد المعرفة.

أهمية البحث:

١. تنبع أهمية البحث من أهمية دور المعلم؛ حيث يعتبر أحد الأركان القوية في أي نظام تعليمي، والركيزة الأساس في العملية التعليمية/ التعلمية، والمحرك الأول لهذه العملية؛ من حيث أنه منتج ومستهلك وناشر للمعرفة. ولذلك يعتبر المعلمون وجودة ما يقدمون لطلبتهم من أهم ما يسهم في دفع عملية التنمية والارتقاء ببناء الوطن.

٢. يأتي في إطار السعي الحثيث والمستمر إلى الجودة والتحسين للإنتاج في ظل تحدي الثورة التكنولوجية والمعلوماتية، في العمل والإبداع والتنمية الشاملة والمستدامة المرتكزة على الإنسان في شتى جوانب حياته.

٣. يؤكد على اهتمام المملكة العربية السعودية - في إطار الاهتمام العالمي- بجودة التعليم وتحسين مخرجاته استجابة للمستجدات والتطورات التربوية الحديثة في مجال تطوير المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية.

٤. يطرح توصيفاً للأدوار والمسؤوليات المتجددة المطلوبة من المعلم المستقبلي، في ظل التحول نحو اقتصاد المعرفة وتطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها المتنامي في العالم.

٥. توفير بعض الرؤى والطروحات لصناع القرار في المستويات المختلفة تجاه بعض القضايا والموضوعات التربوية الجوهرية التي أصبحت من أولويات اقتصاد المعرفة.

٦. تساعد الرؤية التربوية المقترحة المسؤولين والقائمين عن إعداد المعلم وتدريبه، في التخطيط والإعداد والتنفيذ لبرامج إثرائية متواصلة لتنمية قدرات المعلم تنمية مهنية مستدامة، تتواكب مع جهود التنمية الشاملة.

منهج البحث:

اتبع البحث خطوات المنهج الوصفي، الذي يهتم بوصف الظاهرة وتحليلها بالطرق الكمية والكيفية (عبيدات وآخرون، ١٧٦، ١٤٢٨). وذلك لتقديم رؤية تربوية مقترحة للتنمية المهنية المستدامة للمعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحول نحو اقتصاد المعرفة. بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة في المجال.

حدود البحث:

يتمثل الحد الموضوعي للبحث في تقديم رؤية مقترحة للتنمية المهنية المستدامة لمعلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحول نحو الاقتصاد المعرفي، بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة.

مصطلحات البحث:

١) **الرؤية:** تمثل حلماً ووضعاً مستقبلي، وتصور مختلف وأفضل الحالات والظروف، وطرق تحقيق هذا التصور. وترتبط الرؤية بأهداف المؤسسة، وتعد موجهة ترشد حركة المؤسسة باتجاه تحقيق الأهداف المرغوب فيها (الأغا، 2010، 738).

٢) **التنمية المهنية:** عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم المعلمين لقيامهم الفعال بالمسؤوليات اليومية. أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها، أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية المعلمين، بصفة دائمة ومستمرة. وبالتالي زيادة التحصيل الكمي والنوعى للمعلمين (نصر، ٢٠٠٤، ٩).

٣)**اقتصاد المعرفة:** هو: "الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها، وإنتاجها؛ بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة؛ من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات متطورة، واستخدام العقل البشري كرأس مال معرفي ثمين، وتوظيف البحث العلمي لإحداث مجموعة من التغييرات الاستراتيجية في المحيط الاقتصادي وتنظيمه ليصبح أكثر استجابة وانسجاماً مع تحديات العولمة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعالمية المعرفة، والتنمية المستدامة بمفهومها الشمولي التكاملي(الهاشمي والعزاوي، ٢٠٠٧، ٢٦)

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، منها ما يتعلق بتوظيف الاقتصاد المعرفي في العملية التعليمية بوجه عام، ومنها ما يتعلق بأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي بوجه خاص؛ وفيما يلي عرض لتلك الدراسات بحسب الترتيب الزمني من الأقدم للأحدث.

١)**دراسة:** (الناقة وأبو ورد، ٢٠٠٩)، وهي دراسة وصفية تحليلية قامت بعملية مسح لمجموعة من الأدبيات العربية والأجنبية)المتعلقة بموضوع الدراسة)؛ وذلك بهدف الوقوف على أحدث الاتجاهات والنظم المعاصرة لإعداد المعلم وتنميته مهنياً. وقد أظهرت النتائج الاهتمام المتزايد للدول المتقدمة والنامية بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في مراحل التعليم العام، كذلك أشارت إلى أن إعداد المعلم عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة. وعليه فإن التنمية المهنية للمعلم عملية تتصف بالديمومة والاستمرارية ولا تنتهي عند تخرج الطالب من الكلية.

٢)**دراسة :** (القرني، ٢٠٠٩)، هدفت إلى صياغة تصوّر مقترح لأهم التحولات التربوية في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية التي يتطلبها عصر اقتصاد المعرفة. ومن ثم وضع آليات مقترحة لتنفيذه، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق الأداة على عينة عشوائية ممثلة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية؛ من ثمان جامعات في المملكة العربية السعودية، وعينة قصدية من مديري ونواب الإدارات العامة بجهاز وزارة التربية والتعليم بالمملكة. وجميع مديري ومساعدي إدارات التربية والتعليم بمناطق ومحافظات المملكة. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم التحولات التربوية في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية التي يتطلبها اقتصاد المعرفة، تتمثل في أولاً: دمج التقنية في التعليم حيث حصلت على درجة أهمية عالية جداً. وثانياً: التحول نحو التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين. وثالثاً: التحول نحو إنتاج وابتكار المعرفة. ورابعاً: التحول نحو التعليم المستمر. وخامسا: التحول نحو المجتمعية لبناء مجتمع المعرفة. وجاء في المرتبة ما قبل الأخيرة التحول نحو التعلم للعمل. وأخيراً التحول نحو التمكن الإداري.

٣)**دراسة :** (مصطفى والكيلاني، ٢٠١١)، هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي. وطبقت الأداة على عينة من مشرفي التربية الإسلامية. واستخدمت المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن: درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهه نظر المشرفين كانت بدرجة متوسطة، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المشرفين تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة والإشرافية.

٤)**دراسة :** (العساف، ٢٠١٣)، سعت إلى التحقق من مدى وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بأدوارهم التدريسية في ضوء المناهج المبنية على الاقتصاد المعرفي،

وطبقت الأداة على عينة عشوائية من معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية عمان الثانية. وكشفت النتائج على أن وعي المعلمين بأدوارهم التدريسية في ضوء المناهج المبنية على الاقتصاد المعرفي كان مرتفعاً.

٥)**دراسة:** (الرومي، ٢٠١٤)، هدفت إلى التعرف على أدوار معلمي المرحلة الثانوية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة، والوقوف على المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدة معلمي المرحلة الثانوية على القيام بأدوارهم في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطبق أداة الدراسة على عينة من المعلمين تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية. وأشارت النتائج إلى أن من أهم أدوار معلم المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة؛ دور المحافظة على الهوية الإسلامية والتصدي لكل ما يزعزعها، ودور المساعد للطلبة على الإبداع. كما كشفت عن أن هناك متطلبات ينبغي توافرها لمساعدة معلم المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة؛ أبرزها تدريب الطالب المعلم على دمج التقنية الحديثة ووسائل الاتصال وشبكات الانترنت في التعليم.

٦)**دراسة:** (الناشري، ٢٠١٤)، هدفت إلى الكشف عن امتلاك وتطبيق معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في تعليم محافظة القنفذة لجودة الأداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والتخصص الأكاديمي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطبق على عينة الدراسة أداتين (الاستبانة وبطاقة ملاحظة). وأشارت النتائج إلى أن درجة امتلاك عينة الدراسة لمتطلبات جودة الأداء التدريسي في ضوء التوجه نحو اقتصاد المعرفة جاءت بدرجة عالية. وأشارت استجابة

المشاركين في بطاقة الملاحظة أن درجة تطبيق عينة الدراسة لمتطلبات جودة الأداء التدريسي في ضوء التوجه نحو اقتصاد المعرفي جاءت بدرجة متوسطة.

٧)**دراسة :** (الهريشي، ٢٠١٤)، هدفت إلى تعرف درجة توظيف معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية للممارسات التدريسية وفق متطلبات اقتصاد المعرفة في مجال التخطيط والإعداد للدرس، واستراتيجيات التدريس، واستراتيجيات التقويم، وتطوير الصفات والمهارات الشخصية للطلاب، والاتصال والتفاعل الصفي، والأنشطة والتعليم المستمر؛ من وجهة نظر المشرفين التربويين، والكشف عن دلالة الفروق في تقدير المشرفين لدرجة توظيف معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية للممارسات التدريسية، وفق متطلبات اقتصاد المعرفة في تدريس العلوم تعزى إلى التخصص الدقيق والمؤهل العلمي والخبرات التدريسية. وتم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة من جميع مشرفي العلوم (الفيزياء والكيمياء والأحياء وعلوم الأرض)، في المدارس الثانوية الحكومية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم في مدينة جدة. وأشارت النتائج إلى أن درجة توظيف معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية للممارسات التدريسية وفق متطلبات اقتصاد المعرفة كانت متوسطة. وجاء محور" الاتصال والتفاعل الصفي "بالرتبة الأولى، ثم تبعه محور "التخطيط والإعداد للدرس" بالرتبة الثانية، تلاه بالرتبة الثالثة محور استراتيجيات التقويم"، ثم تبعهُ بالرتبة الرابعة محور "استراتيجيات التدريس"، وجاء بالرتبة الخامسة" تطوير الصفات والمهارات الشخصية للطلاب"، وحل بالرتبة السادسة والأخيرة محور "الأنشطة والتعليم المستمر".

وقد تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أهمية التنمية المهنية المستدامة للمعلمين وامتلاكهم لمتطلبات الاقتصاد المعرفي، واستفاد منها في إلقاء الضوء على الإطار المفاهيمي والنظري لاقتصاد المعرفة، وعرض متطلبات رفع الأداء المهني للمعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي. إلاأن ما ينفرد به البحث الحالي؛ هو اقتراح

رؤية تربوية للتنمية المهنية المستدامة للمعلم في ضوء توجه المملكة العربية السعودية نحو التحول إلى اقتصاد المعرفة.

إجراءات البحث:

للإجابة على أسئلة البحث، وفي ضوء منهجيته، جاء البحث في أربعة مباحث رئيسة؛ تناول المبحث الأول: التعريف باقتصاد المعرفة ومبررات التحول العالمي نحو الاقتصاد المعرفي. وعرض المبحث الثاني: الأدوار والمسؤوليات المطلوبة من المعلم للتحول لاقتصاد المعرفة. وأوضح المبحث الثالث: المتطلبات اللازمة للتنمية المهنية المستدامة للمعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي. وخصص المبحث الرابع: لعرض الرؤية التربوية المقترحة للتنمية المهنية المستدامة للمعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحول نحو الاقتصاد المعرفي. وأخيراً خاتمة البحث وفيها النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: مفهوم الاقتصاد المعرفي ومبررات التحول نحو الاقتصاد المعرفي.

كان لظهور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دور كبير ومتميز في إحداث تغييرات كبيرة في شتى مناحي الحياة؛ قلبت الموازين، وفرضت أجواء وبيئات جديدة لم تكن معهودة من قبل. وقد أسهمت المعارف الجديدة في إحداث تطورات اقتصادية إيجابية هائلة، شملت العالم المتقدم والنامي على حد سواء، ومهدت الطريق لقيام اقتصاد أطلق عليه اقتصاد المعرفة، كما كان لحركة العولمة التي تعاظمت وتطورت بشكل لم يكن متوقعاً - مع بداية الألفية الثالثة- الدور الأبرز في نشر أدبيات وثقافة اقتصاد المعرفة، فظهر مصطلح (اقتصاد المعرفة العالمي أو الكوني). وكان أول من استخدمه المفكر بيتر دراكار Peter Dracker**في** كتابه عصر التوقف Age of Discontinuity.

١)مفهوم اقتصاد المعرفة :

ذكر ياسين (٣٤٣: ٢٠٠٧) أن مفهوم اقتصاد المعرفة knowledge Economy، أو كما يسمى الاقتصاد المبني على المعرفة Knowledge-based Economy، أو اقتصاديات المعرفةEconomics of Knowledge ؛ يطرح على مصطلحات ومفاهيم مترادفة تقترب أو تبتعد كثيراً عن هذا الحقل مثل اقتصاد المعلومات Information Economy اقتصاديات البحث Economics Research، اقتصاديات الابتكارEconomics of Innovation ، الاقتصاد الرقميNumeric Economy . ويعود السبب في تعدد المفاهيم إلى حداثة حقل اقتصاد المعرفة كتخصص، وبالتالي فإن مفاهيمه الأساسية ومبادئه وتقنياته لا تزال في مرحلة التبلور والإنضاج. وقد ظهر مفهوم الاقتصاد المعرفي مع دخول المجتمعات في شكل جديد من التحدي، يعتمد في نفوذه على المعرفة، وجعلها مصدر ثروة ومؤشر قوة، ليس فقط عبر تحويل بعض معطياتها إلى منتجات متطورة عالية المردود الاقتصادي والاستراتيجي، بل أيضاً لكينونة المعرفة ذاتها، بوصفها عنصر تنمية إنسانية لأي أمة تطمح إلى مكان لائق في عالم اليوم. (Nelson, 2010, 468)

ويعرض البحث فيما يلي لأهم تلك التعاريفات :

▪ عرفه جمال في (خليفي ومنصوري، ٢٠٠٥، ٦٩). بأنه: "نمط اقتصادي متطور قائم على الاستخدام الواسع النطاق للمعلوماتية وشبكة الانترنت في مختلف أوجه النشاط الاقتصادي وخاصة في التجارة الإلكترونية، مرتكزاً بقوة على المعرفة والإبداع والتطور التكنولوجي خاصة ما يتعلق بتكنولوجيا الإعلام والاتصال".

▪ وذكر الإبراهيم(١٠٢، ٢٠٠٤) أن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD تعرفه بأنه: " ذلك الاقتصاد الذي يشكل فيه إنتاج المعرفة وتوزيعها واستخدامها، المحرِّك الرئيس لعملية النمو المستدام و(لخلق) إيجاد الثروة وفرص التوظيف في كل المجالات".

▪ كما عرفه سلمان(٣٩، ١٤٢٥) بأنه: "نظام اقتصادي يمثل فيه العلم الكيفي والنوعي عنصر الإنتاج الأساس والقوة الدافعة الرئيسة لتكوين الثروة".

▪ كما ذكر الشمري والليثي(١٧: ٢٠٠٨) بأنه: " الاقتصاد القائم بصورة أساسية على عنصر المعرفة مستخدماً العقل البشري؛ بتوظيف وسائل البحث والتطوير والموارد الاقتصادية المتاحة باستخدام الكوادر المؤهلة والقادرة على استيعاب جميع المتغيرات، التي تطرأ على مجمل النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية".

▪ ويعرفه القرني(٣٩، ٢٠٠٩) بأنه: ": "الاقتصاد القائم على الاستثمار في رأس المال الفكريIntellectual Capital ، من خلال تطوير وإصلاح منظومة التعليم والتدريب والبحث والتطوير، في بيئة تقنية معلوماتية، توظف تكنولوجياً المعلومات والاتصالات، وتدعم وتشجع اكتساب ونشر وإنتاج المعرفة، في ظل نظام محكم من التقويم والمسائلة والمشاركة المجتمعية".

▪ كما أن اقتصاد المعرفة: يقوم على أساس إنتاج المعرفة واستخدام ثمارها وإنجازاتها، بحيث تشكل هذه المعرفة - سواءً ما يعرف بالمعرفة الصريحة التي تشتمل على قواعد البيانات والمعلومات والبرمجيات وغيرها، أو المعرفة الضمنية التي يمثلها الأفراد بخبراتهم ومعارفهم وعلاقاتهم وتفاعلاتهم- مصدراً رئيساً لثروة المجتمع ورفاهيته. http: //www. almethaq. info/news/article1395. htm

ومن خلال ما سبق، يمكن القول أن اقتصاد المعرفة هو: ذلك الاقتصاد الذي ينتج عن تقدم المعلومات بعد العصر الصناعي، وهو فرع جديد من فروع العلوم الاقتصادية، يقوم على فهم جديد لدور المعرفة ورأس المال البشري في تطور الاقتصاد وتقدم المجتمع، وهو الاقتصاد الذي تحقق فيه المعرفة الجزء الأعظم من القيمة المضافة، فهو يقوم على أساس تكنولوجيا المعلومات والاتصال باعتبارها نقطة الانطلاق له؛ أي أن المعرفة هي العنصر الوحيد في العملية الإنتاجية، والمعلومات والمعرفة هي المنتج الوحيد في هذا الاقتصاد، وأن المعلومات وتكنولوجياتها تشكل وتحدد أساليب الإنتاج وفرص التسويق ومجالاتها.

وتجدر الإشارة هنا إلى التمييز بين مصطلحي: "اقتصاد المعرفة" و"الاقتصاد القائم على المعرفة"؛ فبحكم تسارع التحولات الاقتصادية والتطورات التكنولوجية، عمل بعض الباحثين الاقتصاديين على إعادة النظر والتمييز بين هذين المصطلحين؛ "فالاقتصاد المعرفي" هو: ما يتعلق باقتصاديات عمليات المعرفة ذاتها، أي إنتاج وصناعة المعرفة وعمليات البحث والتطوير، واعتبارها عملية اقتصادية مجردة.

أما"الاقتصاد القائم على المعرفة" فيشير إلى معنى أكثر اتساعاً ورحابة بحيث تشمل في دلالتها حجم قطاعات المعرفة والمعلومات والاستثمارات داخل نسيج الاقتصاد، وكذلك مدى تغلغل المعرفة والتكنولوجيا في الأنشطة الإنتاجية. وبذلك يعتبر الاقتصاد القائم على المعرفة مرحلة متقدمة من الاقتصاد المعرفي، أي أنه يعتمد على تطبيق الاقتصاد المعرفي، في مختلف الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية مثل: التزاوج بين تكنولوجيا المعلومات مع قطاعات متعددة. ولقد استفادت الدول الصناعية الكبرى من منجزات الثورة العلمية التكنولوجية وسخرتها في صناعات تولد لها معارف ومكتشفات جديدة وتقنيات متطورة؛ ولذا فقد وصلت إلى مرحلة الاقتصاد المبني على المعرفة، أو ما يمكن أن نسميه مرحلة ما بعد الاقتصاد المعرفي، أما الدول التي تسعى إلى إنتاج المعرفة من ابتكار واكتساب ونشر

واستعمال وتخزين للمعرفة فهي مازالت في طور الاقتصاد المعرفي.

٢)نشأة وتطور اقتصاد المعرفة :

نلمح أصل نشأة اقتصاد المعرفة وجذوره العميقة في كتاب الله الكريم، قال تعالى: ﴿... قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾(الزمر: ٨)، وقوله تعالى: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ❖ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ❖ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ❖ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ❖ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾(العلق: ١- ٥).

فالمعرفة ليست بالأمر الجديد؛ حيث رافقت الإنسان منذ أن تفتح وعيه، وارتقت معه من مستوياتها البدائية، حتى وصلت إلى ذروتها الحالية. إلا أن الجديد اليوم هو حجم تاثيرها على الحياة الاقتصادية والاجتماعية، وعلى عموم حياة الإنسان؛ بفضل الثورة العلمية والتكنولوجية. حيث شهد الربع الأخير من القرن العشرين أعظم تغيير في حياة البشرية؛ ألا وهو التحول الثالث أو الثورة (الموجة) الثالثة على حد تعبير ألفن توفلر بعد الثورة الزراعية والصناعية؛ تمثل بثورة العلوم والتقنية فائقة التطور في المجالات الإلكترونية والنووية والفيزيائية والبيولوجية والفضائية. وكان لثورة المعلومات والاتصالات دور الريادة في هذا التحول (القرني، ٤١، ٢٠٠٩).

ثم جاء عصر المعرفة كنتيجة لثورة المعلومات والاتصالات، وقد ذكر الزيادات(٢٣٧، ٢٠٠٨) أن: "الاقتصاد المعرفي نشأ على يد الاقتصادي Fritz Machlu حيث قام بدراسات على إنتاج المعرفة، إذ كان الاهتمام بمنتجات المعرفة ضعيفا". وفي أواخر التسعينيات من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين بدأ مصطلح "مجتمع/عصر المعرفة" Knowledge Society في الظهور، للدلالة على أن الهدف الحقيقي يجب أن يتمثل في تحويل المعلومات إلى معرفة وإلى حكمة، وفي توظيفها في خدمة الإنسانية. وربما كان ذلك رفضا لطوفان المعلومات الذي بدأ

يغرق الإنسانية من مصادر متعددة بما يفوق قدرتها على استيعابها والإفادة منها (القرني، ٢٠٠٩، ٤١).

كذلك صنف القرني (٤١، ٢٠٠٩) تطور المعرفة إلى ثلاث مراحل هي :

أ. مرحلة التكوين: وفيها كانت المعرفة من أجل المعرفة والتنوير والحكمة، وهذه المرحلة ظهرت في عصر التنوير قبل قيام الثورة الصناعية.

ب. مرحلة النمو: وفيها كانت المعرفة منظمة ومنهجية وهادفة، أو ما يسمى بالمعرفة التطبيقية، وتميز بها عصر الثورة الصناعية.

ج. مرحلة النضج: وفيها أصبح تطبيق المعرفة من أجل المعرفة ذاتها؛ أي توفير المعرفة لمعرفة كيف يمكن تطبيق المعرفة الموجودة في أفضل صورة لتحقيق أهداف محددة، وتميز بها عصر المعرفة.

والمرحلة الثالثة (مرحلة النضج) هي مرحلة ذيوع اقتصاد المعرفة وهيمنته على الاقتصاد العالمي، وهو اقتصاد يشق طريقاً جديدة في التأريخ الإنساني، ويجعل المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات جزءاً لا يتجزأ من معظم الفاعليات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ويحقق تغيرات بنيوية عميقة في مناحي الحياة جميعها.

٣)أهمية اقتصاد المعرفة ومبررات التحول إليه :

يرى كل من دافنبورت وبروساك(Davenport &Prusak,1998,85)أن المعرفة ضرورية في إصلاح وتنمية المنظمات الفردية والاقتصاد المحلي والعالمي، فلا تستطيع أية منظمة الحفاظ على نفسها والعمل بكفاءة دون وجود عنصر المعرفة. كما ذكر خضر(٢٠، ٢٠٠٧) أن العَالِم المستقبلي الأمريكي ألفين توفلر صاحب (صدمة المستقبل) و(الموجة الثالثة) و(تحول السلطة)؛ أكد أن المعرفة مورد

لاينضب، وهي البديل للموارد الأخرى، إذ تقلل المعرفة الحاجة إلى المواد الخام والعمالة والوقت والحيز ورأس المال، وتصبح بذلك المورد المحوري للاقتصاد المتقدم. وأكد كل من شامبان وبيرس(Champan & Pearce,2001,p11) أن الاقتصاد المعرفي يركز على الابتكار والتجديد المستمرين، واستخدام المهارة والتكنولوجيا باستمرار بغية رفع قيمة نوعية النتاج العقلي وزيادته. وأشار خلف (٢٠٠٧، ٢٢- ٢٩) إلى أن أهمية اقتصاد المعرفة يبرز من خلال النقاط التالية:

- أن المعرفة العلمية والعملية التي يتضمنها اقتصاد المعرفة؛ تعتبر هي الأساس المهم حالياً لتوليد الثروة وزيادتها وتراكمها.
- الإسهام في تحسين الأداء ورفع الإنتاجية، وتخفيض كلفة الإنتاج وتحسن نوعيته من خلال استخدام الوسائل والأساليب التقنية المتقدمة التي يتضمنها اقتصاد المعرفة.
- الإسهام في زيادة الإنتاج والدخل القومي، وإنتاج المشروعات، والدخول أو العوائد التي تحققها، والإسهام في توليد دخول للأفراد الذين ترتبط نشاطاتهم بالمعرفة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.
- الإسهام في توفير فرص عمل، خصوصاً في المجالات التي يتم فيها استخدام التقنيات المتقدمة، التي يتضمنها اقتصاد المعرفة.
- الإسهام في إحداث التجديد والتحديث والتطور للنشاطات الاقتصادية، وبما يسهم في توسعها ونموها بدرجة كبيرة، وبذلك يتم تحقيق الاستمرارية في تطور الاقتصاد ونموه بسرعة واضحة.
- الإسهام في توفير الأساس المهم والضروري للتحفيز على التوسع في الاستمرار في تطور الاقتصاد ونموه بسرعة واضحة. وبالذات الاستثمار في المعرفة العلمية

والعملية، من أجل تكوين رأس مال معرفي يسهم بشكل مباشر في توليد إنتاج معرفي.

كما أكدت دراسة الشمري والليثي(٢٤٥، ٢٠٠٨) حول تأثير الاقتصاد المعرفي على الإنتاج المحلي والقوى العاملة والبطالة في بعض الدول المتقدمة مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، والصين، والهند، وبعض الدول العربية مثل: المملكة العربية السعودية، مصر، الإمارات العربية المتحدة؛ على أهمية الاقتصاد المعرفي وتأثيره الكبير على هذه الدول، والذي تمثل في النقاط التالية:

- ساهم الاقتصاد المعرفي في زيادة الناتج المحلي الإجمالي في جميع الدول موضوع الدراسة وبنسب متفاوتة.
- ساعد الاقتصاد المعرفي في التخفيف من حدة البطالة في أغلبية الدول موضوع الدراسة (الهند – اليابان – الصين– المملكة العربية السعودية - مصر – الإمارات).
- شجع الاقتصاد المعرفي على زيادة صادرات الدول سواء كان من السلع المصنعة، أو صادرات ما يسمى بإدارة المعلومات، أي تقديم الاستشارات والخبرات التقنية والحلول البرمجية، كما هو الحال في مصر والإمارات.
- وسعت نفوذ العديد من الدول في السوق كدولة الإمارات العربية المتحدة؛ التي ساهمت من خلال مدينة دبي للإنترنت في أن تستقطب معارضها السنوية أغلبية الشركات العالمية في مجال تكنولوجيا المعلومات.
- أسهمت عملية الإنفاق على البحث والتطوير بشكل كبير في رفع القدرة الاقتصادية للعديد من الدول، وساهمت بشكل إيجابي في رفع الإنتاجية؛ مما

ساهم في تحسين الكفاءة الاقتصادية كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان.

كما أشار القرني(٤٥، ٢٠٠٩) إلى أن اقتصاد المعرفة أصبح أداة رئيسة تقود العالم إلى مزيدٍ من القوة، وإلى مزيدٍ من التقدم والقدرة، وقد أصبح جزءاً من حياتنا وجزءاً من نشاطنا. وقد تعاظمت أهمية المعرفة في الاقتصاد؛ لكونها السمة الأساس المميزة لاقتصاد القرن الحادي والعشرين؛ ولكونها العنصر الجوهري ليس في تنمية الصناعة واستدامتها فحسب؛ وإنما في تطور كافة قطاعات الإنتاج والخدمات.

وقدأشار بعض الباحثين إلى الكثير من الأمور التي دفعت في اتجاه التحول إلى الاقتصاد العالمي الجديد، وإلى أهمية هذا الاقتصاد للأفراد والمنظمات والمجتمعات عموما، حيث ذكر محي الدين (٢٠٠٧، ٥٠) أن أبرز العوامل التي بدأت تدفع بالتحول من مجتمع المعرفة، إلى مجتمع اقتصاد المعرفة هي:

- سرعة دوران الزمن مع التطور التقني.
- التنافس الكبير بين المؤسسات والشركات الإنتاجية والخدمية.
- قلة التنبؤ بما سيجري خلال فترة قصيرة.
- وجود مجتمعات افتراضية.
- تغير في بيئة الأعمال والإدارة.

ويؤكد الكبيسي(١٣٣، ٢٠٠٥- ١٣٤)أنه مما زاد من مبررات التحول إلى اقتصاد المعرفة، وزيادة أهميته هو: النمو السريع للمعرفة، وظهور فروع علمية جديدة، فضلا عن ظهور تكنولوجيا ومنتجات جديدة، واتساع نطاق المعرفة؛ فلم تعد أمريكا والغرب يسيطرون في هذا المجال، وإنما شاركتها دول كثيرة أهمها

اليابان والهند ودول جنوب شرق آسيا. ولقد أصبحت المعرفة مفيدة لمنظمات الأعمال لعدة أسباب منها: أن هذا الموجود يمكن بيعه، ويمكن استخدامه لإبداع منتجات جديدة، أو تحسين منتج قائم.

٤)سمات وخصائص الاقتصاد المعرفي:

يتسم اقتصاد المعرفة بالقدرة على توليد واستخدام المعرفة، أو بمعنى آخر القدرة على الابتكار، إذ لا يمثل فقط المصدر الأساس للثروة؛ وإنما يُعد أساس الميزة النسبية المكتسبة في الاقتصاد الجديد. فالمعرفة هي الوسيلة الأساس لتحقيق كفاءة عمليات الإنتاج والتوزيع، وتحسين نوعية وكمية الإنتاج وفرص الاختيار بين السلع والخدمات المختلفة، سواءً بالنسبة للمستهلكين أو المنتجين. ومما ذكره الشمري والليثي (٢٠٠٨، ٢٢) وعليان (٢٠٠٨، ٣٨٣- ٣٨٤) في هذا الصدد ما يلي:

- التركيز على الاستثمار في الموارد البشرية باعتبارها رأس المال المعرفي والفكري.
- الاعتماد على القوى العاملة المؤهلة والمدربة والمتخصصة في التقنيات الحديثة.
- اعتماد التعلم والتدريب المستمرين وإعادة التدريب؛ التي تضمن للعاملين مواكبة التطورات التي تحدث في ميادين المعرفة.
- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات توظيفاً يتصف بالفعالية؛ لبناء أنظمة معلوماتية واتصالاتية فائقة السرعة والدقة والاستجابة.
- انتقال النشاط الاقتصادي من إنتاج وصناعة السلع الى إنتاج وصناعة الخدمات المعرفية.
- تفعيل عمليات البحث والتطوير كمحرك للتغيير والتنمية.

- ارتفاع الدخل لصناع (عمال) المعرفة كلما ارتفعت مؤهلاتهم وتنوعت كفاياتهم وخبراتهم.
- أنه مرن شديد السرعة والتغير، يتطور لتلبية احتياجات متغيرة، ويمتاز بالانفتاح والمنافسة العالمية؛ إذ لا توجد حواجز للدخول إلى اقتصاد المعرفة، بل هو اقتصاد مفتوح بالكامل.
- يمتلك القدرة على الابتكار وإيجاد وتوليد منتجات فكرية معرفية وغير معرفية جديدة لم تكن الأسواق تعرفها من قبل.
- ارتباطه بالذكاء وبالقدرة الابتكارية وبالخيال، وبالوعي الإدراكي، بأهمية الاختراع والمبادرة والمبادأة الذاتية والجماعية؛ لتحقيق ما هو أفضل، وتفعيل ذلك كله لإنتاج أكبر في الكم وأكثر في جودة الأداء وأفضل في تحقيق الإشباع.

أما جالبريث Galbreathe بحسب عليان (٣٨٥، ٢٠٠٨ - ٣٨٩)، فيرى أن خصائص اقتصاد المعرفة تتمثل فيما يلي:

- العولمة Globalization
- التكيف الموسع لموافقة رغبات الزبائن Mass customization
- نقص الكوادر والمهارات Staff/Skill Shortage
- التركيز على خدمة المستهلك Customer Services Emphasis
- خدمة "الخدمة الذاتية" Services" Self- Services
- التجارة الإلكترونية Electronic Commerce
- انتهاء ظاهرة التوظيف مدى الحياة.
- الحاجة للتعلم مدى الحياة.

- المؤسسة في واحد Corporation of one: أي أن العاملين سيعملون بشكل مستقل ويتعاونون مع العاملين الآخرين في تخصصات متنوعة، وبمعنى أدق الاعتماد على العمل عن بعد، حيث تجرب بعض الشركات فكرة العاملين من منازلهم، من خلال الاتصال الكترونياً بمكتب رئيس.

٥) متطلبات التحول نحو اقتصاد المعرفة:

أشار عدد من الباحثين في مجال اقتصاد المعرفة مثل: دياب (١٤٢٥، ٢٧) ومحمود (١٤٢٥، ٣)، وعليان (٣٧٨، ٢٠٠٨) إلى أن أهم المتطلبات الأساسية للتحول نحو اقتصاد المعرفة تتمثل فيما يلي:

- إعادة هيكلة الإنفاق العام وترشيده وإجراء زيادة حاسمة في الإنفاق المخصص لتعزيز المعرفة، ابتداءً من التعليم الابتدائي وصولاً الى التعليم العالي، مع توجيه الاهتمام لمراكز البحث العلمي.
- العمل على إيجاد وتطوير رأس المال البشري بنوعية عالية.
- إطلاق حريات الرأي والتعبير والتنظيم، وضمانها بالحكم الصالح.
- النشر الكامل للتعليم راقي النوعية مع إيلاء عناية خاصة للتعليم المستمر مدى الحياة.
- توطين العلم وبناء قدرة ذاتية في البحث والتطوير الثقافي في جميع النشاطات المجتمعية.
- التحول الحثيث نحو نمط انتاج المعرفة في البنية الاجتماعية والاقتصادية العربية.

- تأسيس نموذج معرفي عربي أصيل منفتح ومستنير يقوم على العودة إلى صحيح الدين وتخليصه من التوظيف المغرض، وحفز الاجتهاد وتكريمه وإثراء التنوع الثقافي داخل الأمة ودعمه والاحتفاء به والانفتاح على الثقافات الإنسانية الأخرى.

كما أشار القرني (٥١، ٢٠٠٩)،) إلى أن أهم متطلبات التحول نحو اقتصاد المعرفة؛ تتمثل في النقاط التالية:

- نشر ثقافة مجتمعية مشجعة للإبداع والابتكار وداعمة للبحث والتطوير، من خلال توفير بيئة تفاعلية مناسبة تحث الأفراد على المساهمة في إنتاج المعرفة.
- توفير بنية تقنية مناسبة لا يقتصر اهتمامها على الخدمات الأساسية للمجتمع فقط، بل يتعدى ذلك إلى الإسهام في تحفيز الانتاج المعرفي.
- الاهتمام بالبحث العلمي والإبداع والابتكار، بما يساعد على توليد ونشر وإنتاج المعرفة.
- التطوير المستمر للتعليم والتدريب عالي النوعية، والتركيز على التعلم مدى الحياة، وإقامة مجتمعات تعلم، ومحو الأمية الرقمية وليس الأبجدية فحسب.
- استحداث نظم إدارية ديناميبة ومنفتحة، بعيدة عن البيروقراطية، ومواكبة للتغيرات المستمرة في العالم.
- زيادة الإنفاق على تطوير التعليم والتدريب والبحث والتطوير، من الناتج المحلي بنسبة توازي أو تفوق النسبة التي تنفقها الدول المتقدمة.

المبحث الثاني: التحولات التربوية في أدوار ومسؤوليات المعلم لمواكبة اقتصاد المعرفة

إن الاستجابة لمتطلبات اقتصاد المعرفة، ومايستلزمه من تغير في سياسات التربية وأهدافها ومضامينها وبنائها، تضفي على أدوار المعلم ومسؤولياته في العملية التربوية أهميةً متزايدةً وشأناً أكبر. فالتحديات التي تواجه المعلم الحالي شاقة وكبيرة، ولابد له أن يكون ملماً بما حوله من متغيرات في عالم المعرفة وتطور استخدام التقنية. وفي هذا الصدد يشير القديمات (٢٠٠٦) نقلاً عن (الناشري، ٣٥، ٢٠١٤) أن التحول نحو الاقتصاد المعرفي يتطلب تحولاً في أدوار المعلم، ووضع عدداً من الاستراتيجيات ليختار منها ما يحقق التعلم المطلوب، فيكون التدريس ترجمة للمبادئ التي تحقق تعلم أفضل للطلبة في عصر الاقتصاد المعرفي، ودعم بيئة الصف للتفكير الناقد وتشجيع الحوار والتركيز على الخبرات التعاونية بين الطلبة والتفاعل بينهم بما يؤدي إلى إثراء عملية التعلم لديهم.

ويشير (البيلاوي، وآخرون، ٢٠٠٦، ١٥٤) إلى أن مسئوليات المعلم كممارس مهني تتمحور في المجالات التالية:

أ- مسؤوليات المعلم عن طلابه وعن تعلمهم: فهو مسئول عن تكريس جهوده لتيسير حصول جميع الطلاب على المعرفة، ومن ثم توجيه وتعديل ممارساته في ضوء ميولهم وقدراتهم ومهاراتهم وخلفياتهم، بالاستناد إلى فهمه لكيفية نموهم وكيفية تعلمهم.

ب- مسؤوليات المعلم نحو الموضوعات والمواد الدراسية التي يعلمها وكيفية تعليمها: فالمعلم الفعال يتوافر له فهم خصب للموضوعات والمواد التي يقوم على تدريسها.

ج- مسؤوليات المعلم عن إدارة تعلم الطلاب ومراقبته: والمعلم المهني مسئول عن ابتكار أوضاع تعليمية تحافظ على ميول طلابه، كما وأنه يتقن مدى واسع ومتنوع من الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المناسبة. ولديه من المعرفة والمهارة ما يمكنه من التوظيف الفعال لها في الوقت المناسب؛ لاستثارة دوافع الطلاب نحو التعلم، ودمجهم فرادي وجماعات في أنشطة وخبرات تعليمية ثرية. ويستخدم طرق وأساليب عديدة لمراقبة تعلم طلابه وقياس نموهم.

د- الانخراط بشكل فعال في مجتمعات التعلم: فالمعلم المهني يمارس عمله على نحو تعاوني مع أولياء أمور الطلاب، ويشركهم في العمل المدرسي، ويسعى لاستثمار إمكانيات المدرسة والمجتمع المحلي ومصادره المختلفة في إثراء تعلمهم.

كما يلخص القرني(١٣٨، ٢٠٠٩) أدوار المعلم في ظل الاقتصاد المعرفي في أمورٍ منها: إتقان مهارات التواصل والتعلم الذاتي، وامتلاك القدرة على التفكير الناقد، والتمكن من فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة واكتساب مهارات تطبيقها في العمل والانتاج. والقدرة على عرض المادة العلمية بشكل مميز، والإدارة الصفية الفاعلة، وتهيئة بيئة صفية جيدة، والقدرة على استخدام التقويم المستمر والتغذية الراجعة أثناء التدريس.

وبحسب الناشري (٣٤، ٢٠١٤- ٣٥) فإن أدوار المعلم الجديدة في مجتمع المعرفة تأتي على النحو التالي:

أ. توظيف أدوات تكنولوجيا التعليم في رفع مستوى العملية التعليمية، والتدريب على كيفية استخدامها.

ب. تطوير طرق التدريس في المراحل المختلفة، بما يتناسب مع التقدم العلمي وعصرالمعرفة.

ج. تطوير عملية قيادة الطلاب وتوجيهم؛ بحيث تؤدي إلى تنمية مهاراتهم لوضع الحلول المثلى لمشكلاتهم اليومية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التفاعل مع بيئاتهم.

د. تنمية التفكير المنظم لدى الطلاب، والذي يعد من أهم سمات عصر الاقتصاد المعرفي والتطور التكنولوجي.

ه. الاطلاع على كل جديد ومبتكر في جانب المعرفة بما يحقق التميز في أداء مهنته بنجاح.

كما يجمل السنبل (١١، ٢٠٠٤) أدوار المعلم الجديدة في مجتمع المعرفة على النحو التالي:

أ. دور المعلم كوسيط بين التلاميذ ومصادر المعرفة: فقد أصبح من مهام المعلم تدريب التلاميذ على طرق الحصول على المعرفة، بالاعتماد على جهدهم الذاتي، وبالاستعانة بمختلف الوسائل والتقنيات الضرورية لذلك، وعلى المعلم أن يركز على طرائق وأساليب التعليم أكثر من تركيزه على المعرفة ذاتها.

ب. دور المعلم كمقوم لأداء الطلاب: حيث تعتبر عملية التقويم واحدة من أصعب الأدوار والمسؤوليات التي يناط بها المعلم، لذلك يجب أن يتم إعداده وتدريبه للقيام بمهام هذا الدور، وتطوير أساليب وأدوات التقويم بما يتفق مع ما يسود الفكر والتجارب التربوية العالمية.

ج. دور المعلم في خدمة البيئة والمجتمع المحلي: بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة العلمية، والمهنية والاجتماعية، والثقافية على مستوى المجتمع المحلي، وذلك من خلال المشاركة في الحوارات والحملات الإعلامية وقوافل الخدمات للمناطق النائية والريفية والفقيرة بالمدن، وحملات التوعية البيئية والسياسية والاجتماعية، وإجراء

البحوث والدراسات التي تخدم البيئة والمجتمع المحلي، وقيادة طلابه في أنشطتهم لخدمة البيئة والمجتمع وحثهم على المشاركة فيها.

د. دور المعلم كمستخدم جيد لتقنية المعلومات في تيسير عملية التعليم: خاصة وأن استخدامها الجيد يمكن أن يساعده في تحقيق أهداف التدريس والتدريب والتقويم الجيد، ويوفر لديه الوقت والجهد الذي يبذله.

ه. دور المعلم كموجه في التعلم التعاوني: فقد أشارت نتائج الكثير من الدراسات إلى أن أسلوب التعلم التعاوني Cooperative learning يساعد في رفع مستوى التحصيل الدراسي لجميع الطلاب، ويشجعهم على مساعدتهم بعضهم البعض، وزيادة دافعيتهم للتعلم، ونمو اتجاهاتهم الإيجابية، وميولهم نحو التعليم والتعلم، ويسهم في حل كثير من المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها بعض الطلاب، وكذلك التأخر الدراسي، والتسرب، بالإضافة إلى أنه يساعد في سيادة قيم الحب والتعاون والمسؤولية المشتركة بين الطلاب.

و. دور المعلم كمرشد في التفكير الإبداعي للطلاب: بأن يكون ذا عقلية متفتحة تعترف بالتفكير الإبداعي لطلابه ويشجعهم على أن يأتوا بالجديد والمختلف من الأفكار، وحل المشكلات والآراء، وأن يهيئ لهم الظروف التي تساعدهم في تحقيق ذلك.

ز. دور المعلم كأخصائي نفسي واجتماعي ومرشد تربوي: يساعد طلابه على تطوير قدراتهم وإمكاناتهم، وعلى اكتشاف كفاياتهم الخاصة ومجالات النشاط التي يستطيعون النجاح فيها. ومن جانب آخر، فإن إعداد الطلاب للانخراط في الحياة الاجتماعية في عصر العولمة وثورة الاتصال والمعلومات، يتطلب من المعلم تدريب الطلاب على مجموعة من السلوكيات التي ينبغي عليهم ممارستها، كاحترام قيم العمل. وتدريب التلاميذ على العمل الجماعي والضبط الذاتي.

الأدوار والوظائف التربوية المستقبلية للمعلم:

على الرغم من أن التدريس هو الوظيفة الأساسية للمعلم، إلا أن هناك أدواراً ووظائف أخرى سيكون المعلم مطالباً بها مستقبلاً. ومن تلك الأدوار:

١- **المعلم كممارس تأملي**: Reflective Practitioner

التأمل هو نشاط خاص يشير إلى قدرة المعلم على التفكير بطريقة ابتكاريه وخيالية، والنقد الذاتي حول الأداء والممارسة الصفية. والتأمل علاوة على ذلك هو تساؤل ذاتي عن أفعال المعلم وخبراته واتجاهاته؛ لأن أحد عناصر تقييم المهمة هي أن يكون الفرد على دراية بممارساته. والمعلم وفق هذا المعنى يحتاج إلى أن يكون لديه القدرة على التحليل والتأمل والممارسة والأداء الصفي، وتقييم النتائج ومراجعة عمليات التعلم وتحسينها. فعند التدريس لتحقيق الفهم لدى الطلاب يجب أن يكون للمعلم اتجاهين في التفكير وهما: كيفية العمل لنقل الطلاب إلى مستويات عالية من الفهم والأداء الفاعل وكيفية مراعاة ما يعرفه الطلاب وما يهتمون به في عملية نقلهم نحو أهداف المنهج، وتطوير مواهبهم وقدراتهم الاجتماعية خاصة أن المعلم مطالب بتقييم ما يفكر فيه الطلاب ويعيد تشكيل خططه التدريسية ليراعي ما يكتسبه الطلاب في عملية التعلم (البهواشي، ٢٠٠٤، ٩٠).

٢- **المعلم كقائد تعليمي اجتماعي**: Instructional and social leader

ويشمل دور القائد التعليمي بناء العلاقات الوثيقة بينه وبين الطلاب والزملاء والرؤساء، والبحث عن الموارد التعليمية وحسن استخدامها، وإدارة العمل القيادي، وبناء المهارات والثقة في الآخرين.

٣- **المعلم كباحث**. Researcher:

ومن الأدوار المهمة التي ينبغي أن يتمثلها المعلم؛ مهمة الباحث التربوي وفق أدوات البحث التربوية المعروفة. ومن البرامج التي تهيئ المعلم كباحث ما يسمى بـ " البحث الإجرائي " Action Research وهو: عبارة عن استقصاء مقصود وموجه نحو حل لمشكلة ما.

٤- **المعلم وتنمية الاستقلال الذاتي للمتعلم** Autonomy

الاستقلال الذاتي يعني: استقلال المتعلم بإدارة تعلمه، والعمليات المعرفية، وأهدافه الخاصة بالتعلم، بمفرده دون مساعدة معلمه.

٥- **المعلم كمصدر للتغيير** Agent of change

وذلك بأن يكون المعلم مصدر من مصادر التغيير في المجتمع عامة والتعليمي منه خاصة؛ يسهم في تشكيل المستجدات المستقبلية، ويكون فاعلاً فيها ومؤثراً، وألا يقتصر دوره على التأقلم والتكيف مع تلك المستجدات والمتغيرات.

وعليه فإن عملية التطوير المهني للمعلم ضرورية، وتتجلى دواعيها في النقاط التالية(البهواشي، ٢٠٠٤، ٩١) و(حامد، ٢٠٠٧، ٣١) و(كنعان، ٢٠٠٩، ٥١).

- الحاجة إلى تمكين المعلمين من تحقيق غايات وأهداف التعليم.
- التوجه نحو تمهين الهيئة التدريسية.
- الثورة المعرفية.
- الثورة في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات ومتطلبات اللحاق بها.
- المستجدات في مجال استراتيجيات التدريس والتعلم، وحاجاتها إلى معلمين أكفاء.
- المستجدات في مجال التقويم.

- التوجه نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة.
- تعددية الأدوار والمسئوليات الملقاة على عاتق المعلم.

ويلخص كذلك مصطفى والكيلاني (٤٥، ٢٠١١) أدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي في أمرين الأول: ضمان اكتساب الطالب للمعرفة؛ وهذا يعني تطوير قدرات الطالب لتمكينه من الوصول إلى أنماط مختلفة من المعرفة؛ مما يعني أن المعرفة تصبح نتيجة متوقعة للعملية التعليمية، وهذه النتيجة يمكن أن تتحقق إذا تمت ترجمة التحول السريع للمعرفة اللازمة للأداء الاقتصادي إلى قوانين خاصة بأصول التدريس. أما الأمر الثاني: فهو أن المعلم يجب أن يكون العنصر الفاعل في العملية التعليمية، وهذا يتطلب منه أن يطور وبشكل سريع أنماط المعرفة المتخصصة من جهة، وأن يكون مؤهلاً لتدريسها من جهة أخرى.

التطوير المهني المدمج في العمل:

عندما يتم استحداث وقت للتطوير المهني كجزء لا يتجزأ من وقت عمل المعلمين فإن أنشطتهم التعليمية قد تصبح متواصلة ومستديمة، ويمكن أن تركز على قضايا معينة عبر الزمن. كما أن وقت التعلم المهني المدمج في العمل يدعم نوع التعلم المهني والبحث العلمي الخاصين بالسياق، واللذين يعتبران فاعلين بشكل كبير في المساعدة على إحداث التغيير. فالبحث العلمي في موضوع يتصل بالممارسة أسلوب شائع إلى حد كبير في مدارس آسيا ومدارس أوروبا الغربية. ففي الدنمارك وفنلندا وإيطاليا والنرويج وكذلك في سنغافورة وأستراليا وهونج كونج، يشارك المعلمون غالباً في إجراء دراسة وأبحاث تآزرية في موضوعات تتصل بالتعليم (أساليب تعليمية جديدة، تطوير المنهاج، دمج التكنولوجيا في المنهاج.. وما إلى ذلك) وذلك في إعدادهم ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة (OECD,2004).

المبحث الثالث: التنمية المهنية المستدامة للمعلم

(المفهوم – الأهمية – المبادئ – الأهداف – الأساليب – البرامج)

١)مفهوم التنمية المهنية للمعلم:

التنمية المهنية هى تلك العملية التى يتم من خلالها تدريب المعلمين على المهام والممارسات التى يقومون بها بهدف تحسين الأداء؛ لرفع كفاءة العملية التعليمية ومسايرة التغيرات العالمية المعاصرة. وهي عملية بنائية تشاركية مستمرة مخطط لها بصورة منظمة قابلة للتنفيذ من أجل الارتقاء بمستوى أداء المعلم من خلال إكسابه المهارات اللازمة وتزويده بالمعلومات وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه لتحسين مستوى التعليم والتعلم استجابة للمتغيرات وحاجات المجتمع (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠، ١١).

٢)مفهوم التنمية المستدامة للمعلمين:

يمثل مفهوم التنمية المستدامة واحداً من المفاهيم في مجال التطوير المهني للمعلم؛ ذلك أنها الوسيلة التي يمكن من خلالها التعامل مع المستجدات في مختلف الميادين؛ وهي تلك الجهود المقصودة التي تقوم بها المؤسسات التعليمية لتنمية العاملين بها مهنياً بما يمكنهم من تحقيق أهداف مؤسساتهم. لذا فإنها عملية مستمرة ومنظمة وهادفة للانتقال بالعاملين إلي مستوي أفضل بشرط توافر القدرة والرغبة لدي المعلمين.

ويؤكد تعريف الأمم المتحدة للتنمية المهنية المستدامة علي أن التنمية هي التي تهيئ للجيل الحاضر متطلباته الأساسية والمشروعة دون أن تخل بقدرة المحيط الحيوي علي أن يهيئ للأجيال التالية متطلباتهم.

وتعرف التنمية المهنية المستدامة: بأنها العملية التي تتضمن مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة والتي ينتج عنها النمو المهني للمعلمين متمثلاً في زيادة وتحسين ما لديهم من معارف ومفاهيم ومهارات تتعلق بعملهم ومسئولياتهم المهنية، واتجاهاتهم نحو قبول الوظيفة والاقتناع بأهميتها والقيام بواجباتها.

كما يقصد بها تطوير كفايات وقدرات المعلم في إطار مهنته؛ بهدف زيادة فاعلية أدائه وتحسين ظروف عمله ورفع مستوى الإنتاجية لديه.

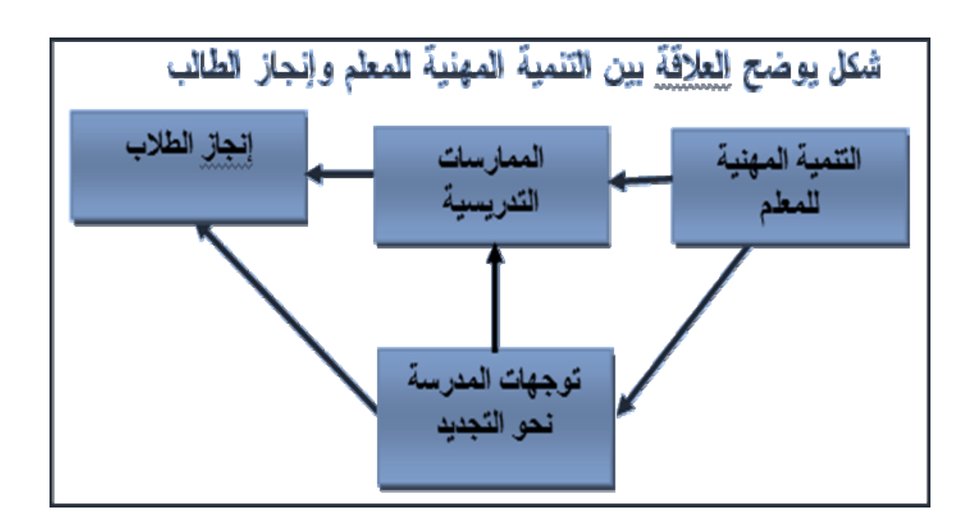
ويمكن تعريف التنمية المهنية المستدامة للمعلم بأنها: عملية نمو مستمرة، شاملة، وطويلة المدى، تهدف إلى تطوير المعلم، وتحسين كفاءاته المهنية وأدائه، من أجل تحسين العملية التعليمية، وذلك من خلال البرامج والأنشطة المتاحة له داخل وخارج المدرسة، على أن تُتاح له الفرصة لتنمية نفسه بنفسه وذلك من خلال تقويمه لذاته وتأمل أعماله.

٣)أهداف التطوير والتنمية المهنية للمعلم:

تكمن أهداف الإنماء المهني للمعلم في إضافة معارف جديدة للمعلمين وكذلك تنمية مهاراتهم المهنية والتأكيد على تنمية القيم والأخلاق الداعمة لسلوكهم؛ من خلال حب المهنة والعمل من أجلها لأن رسالة التعليم رسالة سامية. ومن ثم فإن التنمية المهنية للمعلم تستهدف ما يلي (كردي، ٢٠١٠، ٣٩- ٤٠):

* إضافة معرفة مهنية جديدة.
* تنمية المهارات المهنية.
* تنمية وتأكيد القيم المهنية الداعمة للسلوك.
* تمكن المعلم من تحقيق تربية فاعلة لطلابه.

وقد أشار تقرير التنمية المهنية لمعلمي شيكاغو الى نموذج يوضح العلاقة بين تنمية المعلم وتنمية كلاً من الطلاب والمدرسة، والشكل التالي يوضح هذا النموذج:



يتضح من الشكل أن النمو المهني للمعلم ينعكس مباشرة على ما يقوم به من ممارسات تدريسية يكون لها أثرها المباشر على إنجاز الطلاب، وهو الأمر الذي يتطلب أن تكون المدرسة على يقين من أهمية التنمية المهنية للمعلمين؛ من خلال توجهاتها نحو التجديد والتميز في الأداء.

وتحقق التنمية المهنية للمعلم مجموعة من الأهداف أهمها:

أ. مواكبة المستجدات في مجال نظريات التعليم والتعلم، والعمل علي تطبيقها لتحقيق الفعالية في التعلم.

ب. مواكبة المستجدات في مجال التخصص وتطبيق كل ما هو جديد ومستجد.

ج. ترسيخ مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدي الحياة والاعتماد علي أساليب التعلم الذاتي.

د. تعميق الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والتعلم والتقيد بها.

ه. الربط بين النظرية والتطبيق في المجالات التعليمية.

و. تنمية مهارات توظيف تقنيات التعليم المعاصرة واستخدامها في إيصال المعلومة للمتعلم بشكل فاعل

ز. تمكين المعلم من مهارات استخدام مصادر المعلومات والبحث عن كل ما هو جديد ومتطور.

ح. المساهمة في تكوين مجتمعات تعلم متطورة تقدم خدمات فاعلة للمجتمع.

ط. المساهمة بشكل فاعل في معالجة القضايا التعليمية بإسلوب علمي متطور.

ي. تطوير كفايات ومهارات التقييم بأنواعها وخصوصاً مهارات التقييم الذاتي.

وفى ضوء ما سبق يمكن تلخيص أهداف التطوير والتنمية المهنية للمعلم على النحو التالي (عليان، ٢٠٠٨، ١٢):

أ. وقوف المعلمين على أحدث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وكيفية تطبيقها ميدانيا.

ب. معرفة الجديد من وسائل التقويم والأساليب الحديثة في الاختبارات الشفهية والتحريرية.

ج. تنمية المعلمين في كافة الجوانب: أكاديمياً ومهنياً وشخصياً وثقافياً.

د. إضافة معارف مهنية جديدة إلى المعلمين.

ه. تنمية وتأكيد القيم المهنية الداعمة لسلوكهم.

و. تمكينهم من تحقيق تربية ناجحة لطلابهم.

ز. تنمية الجوانب الإبداعية لديهم وتحفيزهم على أن يشمل تدريسهم تلك الجوانب الإبداعية.

ح. ربط المعلم ببيئته ومجتمعه المحلي والعالمي، وتدريبه على مهارات التخطيط؛ لتوثيق الصلة بينه وبين بيئته المحلية، ومهارات تنفيذ وتقويم هذه الخطط.

٤) أهمية التنمية المهنية للمعلم:

تعد التنمية المهنية المستدامة للمعلم من أساسيات تحسين العملية التعليمة؛ وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير أدائه التدريسي، وتطوير تعلم طلابه المهارات اللازمة لهم، مما يؤدي إلى مجتمع التعلم. كما أن التنمية المهنية للمعلم؛ هي المفتاح الأساس لاكتسابه المهارات المهنية والأكاديمية، سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي. وتبعاً لذلك فقد احتلت مسألة إعداد المعلمين ومساندتهم في نموهم المهني والمادي مكانة مميزة في عمليات التخطيط التربوي لوزارات التربية والتعليم في كل دول العالم، حتى تحولت عمليات تدريب المعلمين إلى تنمية مهنية مستدامة.

ونظرا للتقدم المعرفي الهائل الذي يتميز به العصر الحالي، في ظل الثورة التكنولوجية والمعلوماتية، فقد أصبح من الضروري أن يمتلك المعلم قدراً متجدداً من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم والتقنيات التربوية؛

ذلك يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة. كما أصبح الإنماء المهني أكثر ضرورة من أجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم؛ والتي

تتضمن تزويده بنواحي التجديد في مجالات العملية التربوية وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التعليم والتعلم وتدريبه عليها ، وإجراء البحوث الإجرائية واستيعاب كل ماهو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية ، وبالتالي رفع أداء المعلمين وإنتاجيتهم؛ من خلال تطوير كفايتهم التعليمية بجانبيها المعرفي والأدائي.

٥)مبادئ التنمية المهنية للمعلم :

يوجد اتفاق حول الهدف النهائى لأنشطة التنمية المهنية وهو: تغيير ثقافة التعليم بالنسبة لكل العاملين داخل المدرسة لكى تكون المشاركة والإصلاح هما أسلوب الحياة فى المدارس، ويتفرع عنها مجموعة من المبادئ هى: (**Wilde, 1996, 3-5**).

أ. تبنى التنمية المهنية القدر الكافي للمهارات الأساسية للمعلم، وتزيد من حجم معرفته ومجال خبراته في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة التى تؤثر فى العملية التعليمية.

ب. تشمل التنمية المهنية على فرص متنوعة وعديدة تساعد على اشتراك المعلمين كمتعلمين وتقدم فرصة لتطبيق مهارات ومعرفة جديدة.

ج. تقدم التنمية المهنية فرصاً للمعلمين لممارسة المهارات والاستراتيجيات والفنيات الجديدة وتقويم التغذية الراجعة للأداء واستمرار أنشطة المتابعة.

د. تتضح التنمية المهنية الفعالة من خلال الزيارات التى يمكن قياسها لمعرفة مهارات المعلم وقدراته التى تحتاج إلى تدريب من خلال برامج التنمية المهنية.

ه. ترتبط التنمية المهنية بنتائج يمكن قياسها من خلال أداء المعلم والطلاب داخل المدرسة.

٦)مجالات التنمية المهنية للمعلم:

تشمل مجالات التنمية المهنية للمعلم، ما يلي:

أ. المجال الأكاديمي التخصصي.

ب. مجال العلاقات الإنسانية والإرشاد والتوجيه الطلابي والتفاعل والتواصل في المواقف التعلمية.

ج. مجال الأداء التدريسي واستخدام كل ما هو معاصر ومتطور في إيصال المعلومة.

د. مجال البحث العلمي والإشراف الأكاديمي.

ه. مجال التنمية والتطوير الذاتي والتقييم والتقويم الذاتي.

و. مجال توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في المجال التعليمي.

ز. مجالات تقييم وتقويم المتعلمين وتطبيق الحديث والمتطور في أساليب التقييم.

ح. مجالات تصميم المناهج التعليمية وتطويرها وفق المستجدات المعاصرة في المعرفة والمعلومات.

٦)أساليب التنمية المهنية للمعلم:

تتعدد الأساليب التربوية للتنمية المهنية للمعلم ومنها:

أ. الزيارت الصفية: وتهدف إلى مساعدة المعلم على تنمية قدراته وإكسابه مهارات جديدة وتلافي أوجه القصور، على أن يكون هناك تعاوناً حتى يستفيد المعلم من خبرة كل من المعلم الأول/المشرف التربوي في تطوير العملية التعليمية والاطلاع على الجديد في مجال التربية.

ب. تبادل الزيارات: تكون بين المعلمين داخل القسم وخاصة الذين يقومون بتدريس المنهج الدراسي ذاته، للاطلاع على الطرق والأساليب التي يتبعونها في الأداء، على أن تتم بعد الزيارة مناقشة الإيجابيات لتدعيمها والملحوظات لتلافيها. مما يحقق الخبرة المتكاملة بين المعلمين، ومن ناحية أخرى تتم الزيارات المتبادلة بين المعلمين بالمؤسسات الأخرى للاطلاع على تجاربها وخبراتها والدروس الريادية التي تعقد فيها سواء كانت المؤسسات حكومية أو خاصة.

ج. الدروس التطبيقية: من وسائل التنمية المهنية للمعلم إعداد وحضور الدروس النموذجية على مستوى المؤسسة، أو على مستوى مدارس المنطقة التعليمية الخاصة، لأنها تتميز بالدقة في الإعداد، وإشراف المعلم الأول/المشرف التربوي عليها وحسن صياغة الأهداف السلوكية والابتكار في أسلوب الأداء، وطرائق التدريس والإبداع في التقنيات التربوية والوسائل التعليمية والتنوع في أساليب التقويم، كما يتم عقد حلقة نقاشية بعد الانتهاء من الدرس النموذجي بحضور كل من المعلم الأول/المشرف التربوي، والمعلمين من داخل المؤسسة وخارجها، مما يسهم في تحقيق الخبرة المتكاملة، ومستوى الامتياز في الأداء.

د. حلقات النقاش: تفيد الحلقات النقاشية بشكل كبير في برامج التنمية المهنية للمعلمين، حيث تتيح الفرص للمشاركين لتبادل الآراء والأفكار للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة منها كما توفر الفرصة للابتكار والإبداع عن طريق الأسئلة المتميزة التي يطرحها المشاركون.

ه. ورش العمل: تمثل عملاً يؤدي إلى إنتاج مواد وأدوات تعليمية يستفاد منها في العملية التعليمية، كما يكتسب المشتركون أثناء عملهم بالورشة معلومات ومهارات متعددة.

و. الاجتماعات الفنية والإدارية: المعلم الأول/المشرف التربوي المبدع هو الذي يكثف الاجتماعات الفنية والإدارية للمعلمين لمناقشة كل ما يتعلق بالعملية التربوية. كما يمكن لتهيئة جوًا تربويًا في مواجهة بعض المشكلات الميدانية للخروج بالحلول الناجحة لها، كما يمكن تدريب المعلمين على إدارة اجتماعات فنية وإدارية لإعداد كوادر مستقبلية من رؤساء الأقسام.

ز. الدورات التدريبية: ترفع الدورات التدريبية الكفاءة المهنية للمعلمين لأنها تسهم في تطور أسلوب الأداء أو تنوعه والإبداع في استخدام التقنيات والوسائل التعليمية أو التدريس من خلال جهاز الحاسوب، والاستفادة من تكنولوجيا المعلومات، وأيضًا الدورات التي تعقد في أساليب وطرائق التدريس، وفن توصيل المعلومة، وغيرها من الدورات التي تعقد من قبل التوجيه الفني أو بين المؤسسات على مستوى المنطقة التعليمية أو بين الأقسام العلمية في المؤسسة الواحدة لتحقيق الخبرة المتكاملة في التخصصات المختلفة.

ح. التعلم الذاتي: وتتحقق التنمية المهنية الذاتية بدافع داخلي وحرص من المعلم؛ لتطوير نفسه بالقراءة والاستعانة بالمكتبة كمرجع أساس للإنماء المهني، والحرص على الاطلاع على أحدث النظريات التربوية الحديثة لتنمية الجانب الشخصي لديه.

ط. الندوات التربوية: اجتماع مجموعة من التربويين أصحاب الخبرة للإسهام في دراسة مشكلة تربوية، وإيجاد الحلول المناسبة لها وفيها تعطى الفرصة للمناقشة وإبداء الآراء حول الموضوع من قبل المشاركين فيها.

ي. المحاضرات التربوية: عملية اتصال بين المشرف التربوي والمعلمين، يقوم فيها المحاضر بتقديم مجموعة من الأفكار والمعلومات.

ك. الانترنت: المعلم الناجح يطلع على المواقع الخاصة بالعملية التربوية والتعليمية بالإنترنت، كما يمكن أن يقوم كل مدرس بإعداد موقع على الإنترنت يشترك فيه كل قسم من أقسام المؤسسة بوضع ما تم إنجازه من أعمال أو معلومات تفيد في العملية التعليمية؛ لتطلع عليه المؤسسات الأخرى فتعم الفائدة على جميع المعلمين.

ل. التدريس المصغر: ويقوم على أساس تقسيم الموقف التعليمي الى مواقف تدريبية صغيرة، مدة كل منها لايقل عن خمس دقائق بوجود زملاء للمعلم يمثلون المتعلمين، مع استخدام كاميرات الفيديو لتسجيل العملية التعليمية؛ حتى يمكن عرضها بعد ذلك ليعرف المعلم الذي يقوم بتدريس هذا الموقف التعليمي الصغير أخطاءه ويعدل من سلوكه. ومن أهم مميزات هذا الأسلوب أنه يقوم بإثراء للمعلومات من مصادر متعددة مثل: مشاهدة المعلم لنفسه وهو يقوم بالأداء ثم تحليل هذا الأداء ومعرفة الأخطاء والمناقشة مع الزملاء، ويتم فيه التدريب على مهارات التدريس بصورة حقيقية ويمكن أن تصل إلى مستوى الإتقان المطلوب، كما أنه يوفر وقت المعلم ووقت المشرف على التدريب.

٧) أشكال التدريب: هناك أربعة أنواع من التدريب وهي كالآتي: (تريسي، ١٩٩٠، ١٣):

أ. التدريب عند بداية الخدمة: يشمل هذا النوع من التدريب البرامج التي تدرب العاملين الجدد على مهارات العمل، والبرامج التعريفية والتمهيدية.

ب. التدريب العلاجي، ويهدف إلى تصحيح قصور ملحوظ في معارف أو مهارات أو اتجاهات العاملين.

ج. تدريب زيادة الكفاءة أو التدريب المتقدم: ويهدف إلى تحسين أو توسيع أو زيادة أو تحديث المهارات والمعارف الوظيفية.

د. إعادة التدريب: يتم تصميم برامج إعادة التدريب نتيجة التقدم التقني، أو ظهور أجهزة حديثة؛ وذلك لتزويد المتدربين بمهارات جديدة تحل مكان المهارات القديمة.

المبحث الرابع: ملامح الرؤية المقترحة للتنمية المستدامة للمعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي العالمي

أصبحت تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الوقت الراهن في قلب العمل التربوي، من حيث شمولها كافة الميادين مع إمكانيات متطورة باستمرار، وهو ما يشكل تحدياً كبيراً أمام التربية (Tremblay et al 2003,13). ولذا يجب إعادة النظر بالموارد البشرية للنهوض بالمدرسة وبالمجتمع معاً، وبالتنمية المهنية المستدامة للمعلم ليكون مرشداً لجيل المستقبل وصمام الأمان للمجتمع نفسه.

ولقد أدركت المملكة العربية السعودية أن التحول إلى مجتمع المعرفة أصبح ضرورة تمليها متطلبات النمو في المملكة والظروف والتطورات الدولية، والتي تغير فيها مفهوم المنافسة العالمية لتصبح المعرفة أساس المزايا التنافسية بين الدول مع ضعف تأثير المزايا النسبية أو التفاضلية، ويتطلب هذا التحول؛ التركيز على تطوير العنصر البشري وتوجيهه ليكون مبدعاً وأكثر إنتاجية، كما استجدت ممارسات أهمها زيادة مهمة التعليم والتدريب، وبناء برامج متقدمة لتقويم المعلمين وتأهيلهم (المملكة العربية السعودية، الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة ١٧-٢٧).

وإذا كان التدريب أثناء الخدمة ضرورة لازمة وحقيقة واقعة في جميع الوظائف والمهن؛ فإنه لمهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحاً، ذلك لأن المعلم وهو يواجه مطالب المتغيرات المجتمعية الاقتصادية والثقافية وغيرها أضحى في حاجة ماسة لمواصلة إعداده عن طريق التدريب المستمر أثناء الخدمة.

ولذا فإن ملامح الرؤية المقترحة للتنمية المهنية المستدامة للمعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحول نحو اقتصاد المعرفة تتضح في النقاط التالية:

- مراجعة الخطط والبرامج التأهيلية التي تقدمها وزارة التعليم ممثلة في إدارة التدريب والابتعاث، وتحديثها وتطويرها ومواءمة ما تحويه اللوائح التنفيذية لها من مواد وبنود مع ما يستجد من تطورات ومستجدات تربوية بصورة مستمرة.

- توظيف استراتيجيات وأساليب حديثة في التعليم العام تزيد من تفاعل المعلم مع طلابه (استراتيجية التعليم بالمشاريع، استراتيجية الاستقصاء العلمي، استراتيجية السيناريوهات المستقبلية) وتدريب المعلمين عليها.

- توفير قاعات ومعامل وورش مجهزة؛ لتنفيذ برامج التدريب العملي للمعلمين داخل مدارسهم، حتى يتوفر لهم الوقت الكافي لحضور تلك الدورات.

- فتح المسار أمام المعلمين لتمكينهم من مواصلة الدراسات العليا (دبلوم – ماجستير – دكتوراه)، وتوفير كافة السبل لهم لتعينهم على ذلك.

- الاستمرار في إرسال المعلمين لبعثات خارجية، للاطلاع والتدريب على أحدث المستجدات التربوية، وإتقان اللغة الإنجليزية، والحصول على شهادات أعلى.

- تيسير سبل مشاركة المعلمين في حضور المؤتمرات والندوات والملتقيات العلمية، وحفزهم لتقديم بحوث وأوراق عمل تثري من خبراتهم المعرفية.

- إنشاء مراكز متخصصة معتمدة لتنمية قدرات المعلميين الجدد والقدامى، وأن يكون اجتيازها شرطاً أساس من شروط الترقي للدرجات الأعلى، واعتلاء المناصب الإدارية.

- التدريب المستمر للمعلمين على استخدام الوسائل التكنولوجية والبرمجيات، وتطويرها في هذا الاتجاه.

- اعتماد التدريب التكنولوجي للمعلم وحصوله على شهادات متقدمة ومعتمدة شرطاً من شروط الترقي.

- تطوير التعليم الإلكتروني في قاعات تدريب المعلمين من خلال استخدام أدوات إلكترونية مساندة مثل (التعليم المتمازج- تقنية المحاضرات الافتراضية- استخدام محركات البحث للحصول على المعرفة- وتوظيف غرف المؤتمرات).

- تطوير شبكة إلكترونية داخلية لكل معلم في المدرسة يتم من خلالها نشر موضوعات المادة الدراسية والخطط الدراسية والمعرفة التي يرغب في توصيلها لطلابه.

- تقديم برامج تدريبية إثرائية مساندة للمعلم لتطوير معرفته بمختلف قطاعات الإنتاج وخدمة المجتمع.

النتائج: توصل البحث لعدد من النتائج كان أبرزها:

١. لتعاظم دور التكنولوجيا في التعليم في ظل اقتصاد المعرفة، فقد وضعت المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم ضرورة استيعاب هذا التطور التكنولوجي الهائل والثورة المعلوماتية المذهلة في منظومة التعليم؛ لتحقيق النقلة النوعية المطلوبة للتحول نحو اقتصاد المعرفة.

٢. تقدم المعرفة دوراً متزايداً في النمو الاقتصادي، كما أنها تشكل أحد أهم الأسس التي تبنى عليها التنمية المهنية المستدامة في شتى قطاعات العمل والانتاج.

٣. أن تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة في كافة قطاعات المجتمع للتحول نحو اقتصاد المعرفة يبدأ من تطوير وتنمية الموارد البشرية؛ وفي القلب منها التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

٤. تعد التنمية المهنية المستدامة للمعلمين من الاستراتيجيات التربوية المطلوبة، للتحول نحو اقتصاد المعرفة؛ نظرًا للارتباط بين التعليم وحركة الإنتاج في المجتمع، وبين التعليم والتقدم العلمي والتقني من جهة أخرى.

٥. إعداد المعلم عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة، وعلية فإن التنمية المهنية المستدامة للمعلم عملية تتصف بالديمومة ولا تنتهى عند تخرج الطالب من الكلية، فقد أملت التطورات تفكيراً جديداً في مهام المعلم، ومراحل إعداده، والتي أصبحت تتوثق وتتم وتتكامل في منظومة تعليمية هدفها الاحتفاظ بكفاية المعلم مدى حياته المهنية.

٦. اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة على أن الوضع القائم للمعلمين بحاجة إلى تغيير أو إصلاح شامل، وإن إعداد وتدريب المعلمين- وإن أُدخل على برامجه الكثير من التوجهات التي تؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل- فإنه لازال في نطاق التقليدية، التي لا تقدم عملياً ما تتطلع إليه خطط التنمية الشاملة في المملكة العربية السعودية للتحول نحو اقتصاد المعرفة.

٧. أن التحول نحو اقتصاد المعرفة يتطلب أن يتواكب معه تحولات تربوية في أدوار المعلم ومسؤولياته المستقبلية.

التوصيات:

يوصي البحث بما يلي:

١. ضرورة اهتمام كليات التربية بزيادة مستوى اهتماماتها بالمسارات غير التقليدية، والتى من أهمها إعداد المعلم وتنميته مهنياً؛ من أجل العمل في المؤسسات والمدارس التي تقدم برامج ذات طابع دولي، فى ظل تزايد أعداد المدارس التي حولت برامجها التعليمية من برامج تقليدية إلى برامج عالمية الطابع.

٢. ضرورة التوسع فى إيفاد المعلمين لبعثات فى الخارج لزيارة المدارس والمؤسسات التعليمية فى الدول المتقدمة للاستفادة من الخبرات المتوافرة فى تلك الدول.

٣. ضرورة التغير في أدوار المعلم، والتأكيد علي دور المعلم في التعلم بدلا من التعليم، لأن تنظيم المواقف التعليمية وتسهيل اكتساب الخبرة للطلاب ييسر من تعلمهم الذاتي.

٤. أهمية دراسة إمكانية تبني بعض نماذج التدريب المهني للمعلمين والمعلمات لاسيما النموذجين الاسترالي والبريطاني داخل منظومة التعليم في المملكة العربية السعودية بالتعاون بين الكليات التربوية ومشروع الملك عبدالله (رحمه الله) لتطوير التعليم ووزارة الخدمة المدنية.

٥. أهمية إسهام مؤسسات الدولة فى تقديم خدمات إضافية، وتسهيلات للمعلمين وخاصة فى المجالات الثقافية ومجالات التطوير المهنى.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

قائمة المصادر والمراجع

- الإبراهيم، يوسف حمد. (٢٠٠٤). التعليم وتنمية الموارد البشرية في الاقتصاد المبني على المعرفة، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السنوي السابع: "تنمية الموارد البشرية في اقتصاد مبني على المعرفة"، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، ١٩- ٢٤.
- آل ناجي، محمد بن عبد الله. (٢٠٠٠). "الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل في القرن الحادي والعشرين"، ورقة عمل مقدمة إلى: "ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية الدوحة: ٢٠٠٠/٥/٧.
- البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة. (٢٠٠٣). "نحو إقامة مجتمع المعرفة"، تقرير التنمية الإنسانية العربية.
- البلوشي، سليمان محمد. (٢٠٠٥). "التعليم المبني على المشاريع"، ورقة عمل في: الندوة الإقليمية حول تطوير التعليم مابعد الأساسي للدول العربية للصفين(١١-١٢)، وزارة التربية والتعليم، مسقط.
- البهواشي، السيد عبد العزيز. (٢٠٠٤). "تصور مقترح لتطوير النمو المهني في ضوء التغيرات المستقبلية في وظائف وأدوار المعلم وتجارب بعض الدول"، ورقة عمل مقدمة إلى: المؤتمر العلمي السادس: "تكوين المعلم (١)"، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- البيلاوي، حسن حسين وحسين سلامة عبد العظيم. (٢٠٠٧). إدارة المعرفة في التعليم، الأسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- البيلاوي، حسن حسين. (٢٠٠٤). تطوير كليات التربية في ضوء المعايير العالمية للجودة والاعتماد التربوي، المؤتمر العلمي لقسم أصول التربية: "التعليم والتنمية المستديمة"، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- جمعة، محمد سيد أبو السعود. (٢٠٠٩). "تطوير التعليم ودوره في بناء اقتصاد المعرفة"، المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد- صناعة التعلم للمستقبل، الرياض، الفترة من ١٦- ٢٠٠٩/٣/١٨.
- حامد، دينا علي. (٢٠٠٧م). الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة دراسة تطبيقية، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الحربي، مشعل. (٢٠١١). نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط١٦، الرياض: مكتبة ملك فهد الوطنية.
- الحقيل، سليمان. (٢٠١١). نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط١٦، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- خضري، محمد. (٢٠٠٤). متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي، ورقة عمل في: المؤتمر العلمي السنوي الرابع، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة، الأردن، ٢٦- ٢٨ نيسان.
- الخضيري، محسن أحمد. (٢٠٠١). اقتصاد المعرفة، القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- خليل، عوني. (٢٠١٠). "درجة امتلاك وممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن لاستراتيجيات التدريس والتقويم المستندة إلى منحى اقتصاد المعرفة". دكتوراه، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- الخطيب، محمد بن شحات. (٢٠١٣). "التجارب الدولية في برامج إعداد المعلم مع التركيز على مكونات إعداد الطالب المعلم، دراسة مقدمة إلى: اللقاء الثالث لعمداء كليات التربية المنعقد بجامعة القصيم.

- دياب، مهدي أمين وجمال الدين، نجوى يوسف. (٢٠٠٧). "الجامعة ومجتمع المعرفة- التحدي والاستجابة"، ورقة عمل في: مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي- رؤى تنموية، جامعة عين شمس.

- الرواشدة، عرين. (٢٠٠٩). "درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التدريس في ضوء مشروع اقتصاد المعرفة حسب متغيرات الدراسة"، ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- الرومي، أحمد. (٢٠١٤). "أدوار معلمي المرحلة الثانوية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة من وجهة نظر المعلمين"، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد(١٣١)، ١٥٥- ١٧٧.

- الزيادات، محمد عواد. (٢٠٠٠). اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

- عليان، سكينة. (٢٠١٠). المعايير المهنية للمعلمين، هيئة تطوير مهنة التعليم، وزارة التعليم العالى الفلسطينية.

- سلمان، جمال داود. (١٤٢٥). رؤية تحليلية في اقتصاديات المعرفة، مجلة الفيصل، (٢٣١)، الرياض.

- سليمان، جمال داود. (٢٠٠٩). اقتصاد المعرفة، عمان، : داراليازوري للنشر للتوزيع.

- السنبل، عبد العزيز عبد الله. (٢٠٠٢). التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، الأسكندرية: المكتب الحديث.
- السنبل، عبد العزيز عبد الله. (٢٠٠٤). "رؤى وتصورات حول برنامج إعداد المعلمين في الوطن العربي"، ورقة عمل في: المؤتمر الدولي حول إعداد المعلمين، مسقط، ١- ٣مارس.
- الشمري، هاشم والليثي، نادية. (٢٠٠٧). الاقتصاد المعرفي، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العساف، صالح. (٢٠٠٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط٤، الرياض: مكتبة العبيكان.
- علّة، مراد. (٢٠١١). "جاهزية الدول العربية للاندماج في اقتصاد المعرفة – دراسة نظرية تحليلية"، المؤتمر العالمي الثامن للاقتصاد والتمويل الإسلامي، الفترة من ١٩- ٢٠١١/١٢/٢١، الدوحة، قطر.
- عليان، ربحي مصطفى. (٢٠٠٨). إدارة المعرفة، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- عليان، سكينة. (٢٠١٠).). "المعايير المهنية للمعلمين"، هيئة تطوير مهنة التعليم، وزارة التعليم العالى الفلسطينية.
- العمايرة، محمدوالخوالدة، تيسير والمقابلة، عاطف. (٢٠١٢). "درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقهم لها في تدريسهم من وجهة نظرهم أنفسهم"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢ (٢٦)، ٢٤٣- ٢٨٠.

- العمري، عايض. (٢٠١٣). "الجودة في التعليم – الطريق نحو العالمية"، مجلة المعرفة، (٢١٢)، الرياض.

- العميري، فهد والبركات، علي وجوارنة، علي. (٢٠١٤). "تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية لفاعلية كتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة في المرحلة الابتدائية لتلبية متطلبات اقتصاد المعرفة"، مشروع بحثي علمي غير منشور، ٢٣٢٠٤٠٠٤، مركز البحوث التربوية والنفسية، عمادة البحث العلمي، جامعة أم القرى.

- العميري، فهد. (٢٠١٣). "درجة امتلاك معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لمتطلبات جودة الأداء التدريسي في ضوء التوجه نحو اقتصاد المعرفة، المجلة العربية للتربية، ٢(٣٣)، ١- ٢٥.

- عويدات، عبد الله. (١٩٩٧). التربية والمستقبل من منظور أردني، ورقة عمل في: "المؤتمر العربي"، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- عيادات، هيثم. (٢٠٠٥). "بناء برنامج تدريبي لتنمية المهارات الأدائية لدى معلمي التعليم الصناعي في الأردن في ضوء التوجه نحو اقتصاد المعرفة وبيان أثره في تنمية تلك المهارات"، دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- فياض، محمود وقدارة، عيسى وعليان، ربحي. (٢٠١٠). مبادئ الإدارة – وظائف المدير، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- القديمات، جهاد. (٢٠١١). "فاعلية برنامج قائم على الاقتصاد المعرفي في تنمية كفايات معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن"، المجلة التربوية ٢٦ (١٠١)١٥٥١- ٩٧.

- القرني، علي بن حسن يعن الله. (٢٠٠٩). "متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة"، دكتوراه، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- القضاة، هبة. (٢٠٠٨). "اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو المناهج المطورة في ضوء خطة الاقتصاد المعرفي في الأردن" ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- القطعان عطا الله. (٢٠٠٧). متطلبات التحول في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة، دكتوراه، قسم المناهج وطرق التدريس، التربية، جامعة أم القرى.

- الكبيسي، صلاح الدين. (٢٠٠٥). إدارة المعرفة، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

- كنعان، أحمد علي. (٢٠٠٩). "تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية". مجلة جامعة دمشق. المجلد ٢٥(٣).

- مصطفى، مهند خازر والكيلاني، أحمد محي الدين. (٢٠١١). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم بالأردن، مجلة جامعة دمشق ٢٧، (٣، ٤)، ٦٨١- ٧١٨.

- المكتب الإقليمي للدول العربية. (٢٠٠٢). برنامج الأمم المتحدة: تقرير التنمية الإنسانية العربية، خلق الفرص للأجيال القادمة، عمان، الأردن.
- المكتب الإقليمي للدول العربية. (٢٠٠٣). برنامج الأمم المتحدةالإنمائي، تقرير التنمية الإنسانية العربية، "نحو إقامة مجتمع المعرفة"، عمان: المطبعة الوطنية.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١١). التكوين المهني للمعلم – الإطار النظري، الرياض: إصدارات مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الناشري، أحمد بن بركوت عبد الله. (٢٠١٤). "جودة الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة"، ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- نصر، نجم الدين نصر. (٢٠٠٤). "التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة"، مجلة التربية، جامعة الزقازيق، العدد(٤٦).
- الناقة، صلاح أحمد وأبو ورد، إيهاب محمد. (٢٠٠٩). "إعداد المعلم وتنميته مهنياً في ضوء التحديات المستقبلية"، بحث مقدم إلى: المؤتمر التربوي" المعلم الفلسطيني- الواقع والمأمول، يونيو.
- الهاشمي، عبد الرحمن وعزاوي، فائزة. (٢٠٠٧). المنهج واقتصاد المعرفة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الهباش، مريع. (١٤٢٧). التحول إلى اقتصاد المعرفة وتبني رأس المال الفكري، المجلة الثقافية، المكتب الثقافي السعودي في بريطانيا وأيرلندا، العدد(٦٤)ن السنة(١١).

- الهريشي، أحمد. (٢٠١٤). درجة توظيف معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية للمارسات التدريسية وفق متطلبات اقتصاد المعرفة من وجهة نظر مشرفي العلوم، ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٢٠٠١٥). تقرير الاقتصاد السعودي لعام ٢٠١٤. المملكة العربية السعودية.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٢٠١٠). وثيقة خطة التنمية الخمسية التاسعة (٢٠١٠- ٢٠١٤)، الرياض: إصدارات وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٢). "تجديد كفايات المعلم وأدواره في عصر الاقتصاد المعرفي"، منتدي التعليم في أردن المستقبل" نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن".، عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٣). الإطار العام للمناهج والتقويم، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٧). المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١١). دليل مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، الرياض: إصدارات

  وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.

- Bonal,X & Ramba,X. (2003). Captured by the Totally Pedagogised Society: Teacher and Teaching in Knowledge Economy. Globalization, Societies Education 11,2: 169-184.
- Champan, D. & Pearce, D. (2001). The "New Economy"-New Dreaming of the Sam Old Nightmare Environmental Educational Research,7,4: 17-22.
- Drucker, P. F. (1997), "The Future that has already happened", Harvard Business Review,75 (September-October), 20-24
- Drucker, P. F. (1991), "The New Productivity Challenge", Harvard Business Review, l (69), Nov-Dec, 69-76.
- Davenport,T. & Prusak, L. (1998). Warking Knowledge- How Organizations Manage What They Know,Boston Harvard Business School Press.
- Nelson, M. (2010). The Adjustment of National Education Systems to A Knowledge-Based Economy: A New Approach. Comparative Education, 46 (4), 463-486.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2004). Completing the foundation for lifelong learning: An OECD. Survey of upper secondary schools. Paris: Author.
- Pandey, C. (2012). Economic Literacy of Senior Secondary School Teachers: A field Study,Jornal of all India Association for Education Research,24(1),32-35..
- Wlide, J. (1996): Assessment Strategies for Professional Development Activates, EAC west, March.

الجودة الشاملة ودورها فى تحقيق إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم في المملكة العربية السعودية

د. عليه محمد إسماعيل شرف

أستاذ مساعد – كلية التربية – جامعة القصيم

الملخص:

تمثل التنمية المهنية أحد الوسائل العلمية والعملية لرفع كفاءة المعلم حيث تعد من دعائم تحسين عملية التعليم، باعتبارها أحد المتطلبات الاساسية لتحقيق الجودة الشاملة فى النظام التعليمى، هذا وقد هدفت الدراسة الى تحديد مفهوم ادارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم وأهميتها، ومبرراتها وإلقاء الضوء على واقع التنمية المهنية للمعلم بالمملكة العربية السعودية، والوقوف على المعوقات التي تحد من تحقيق الجودة الشاملة لإدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى التحليلى وقد أشارت النتائج الى تحديد متطلبات الجودة الشاملة فى تحقيق ادارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم بالمملكة العربية السعودية وقد تم الاستفادة منها في وضع بعض المقترحات.

Total quality and its role in achieving sustainable management of professional development for teachers in Kingdom of Saudi Arabia

PHD / Alyia Mohammed Ismail Sharf

Assistant Prof. - Faculty of Education - Qassim University

Abstract

The profession development is one of the scientific and practical tools to raise the efficiency of the teacher, as it is a one of the pillars of improving the education process as one of the prerequisites for achieving the total quality of the educational system, The study aimed to define the concept of sustainable professional development management for the teacher and its importance, their justification, and to shed light on the reality of the professional development of teachers at Kingdom of Saudi Arabia, And stand on the obstacles that limit the achievement of the total quality of management and sustainable professional development for teachers, The study relied on the descriptive analytical method. The results indicated that determine the total quality requirements in check sustainable professional development management for the teacher in the Kingdom of Saudi Arabia has been utilized in put some proposals.

الجودة الشاملة ودورها فى تحقيق إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم فى المملكة العربية السعودية

مقدمة

يلعب المعلم يلعب دورا كبيرا في بناء الحضارات كأحد العوامل المؤثرة في العملية التربوية، إذ يتفاعل معه المتعلم و يكتسب عن طريق هذا التفاعل الخبرات و المعارف و الاتجاهات والقيم، "وتسعى المؤسسات التربوية على اختلاف أنواعها و طبيعة مراحلها إلى تطوير و تحسين أدائها، و مما لاشك فيه أن الدور الإستراتيجي لمؤسسات التعليم و ارتباطها الوثيق بقضايا التنمية المستدامة يتطلب جودة مخرجاتها و يفرض عليها إدارة أدائها بالبحث عن الأساليب الفعالة في التسيير لمواجهة التحديات، و ضرورة تحول التعليم من الجمود إلى المرونة، ومن ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان و الجودة. وتعتبر الجودة الشاملة أحد أنماط التسيير المعاصرة التي تهدف إلى التحسين المستمر لبلوغ مستوى التميّز، و التي تم توظيف مبادئها و أفكارها بنجاح في العديد من أنظمة التعليم في مختلف الدول خاصة الغربيّة منها، حيث يساهم تطبيقها في تحقيق الأهداف بدون هدر تربوي وتلبي رغبات الطلاب و المجتمع، و تحسن طرق التدريس و وسائل التقويم و تصميم المناهج ".(الشريف، ٢٩ - ٤٢ ، ٢٠١٢) أى أن الجودة الشاملة تؤكد على تحسين مدخلات التعليم وعملياته بما يؤدى الى تحسين مخرجات التعليم الامر الذى يفرض على المعلمين القيام بأدوارهم المطلوبة، وتحسين أدائهم لتحقيق أفضل النتائج.

و"يبرز دور جودة المعلم فى تحقيق كفاءة وفعالية النظام التعليمى باعتباره الركيزة الاساسية لتحقيق الجودة الشاملة فى النظام التعليمى، حيث أن التنمية المهنية فى ضوء معايير الجودة الشاملة ماهى إلا تجويد للعملية التعليمية التي يعتبر

المعلم احد اضلاعها الرئيسية، وبذلك يصبح الاداء التدريسى للمعلم أحد المعايير الرئيسية للحكم على جودة المعلم والتعليم بما يتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة". (قحوان. ١٢٥، ٢٠١٢)

وتمثل التنمية المهنية أحد الوسائل العلمية والعملية لرفع الكفاءة الانتاجية للعاملين فى كافة المجالات ولا سيما المجال التربوى وبخاصة المعلم حيث تعد من دعائم تحسين عملية التعليم، وذلك لما لها من" أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي للمعلم، وتطوير تعلم جميع التلاميذ للمهارات اللازمة لهم مما يؤدي إلى تحقيق مجتمع التعلم، والتنمية المهنية هي المفتاح الأساسي لاكتساب المهارات المهنية والأكاديمية، سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية، أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي، ولقد ساعدت الطفرة الهائلة في نظم المعلومات والالكترونيات والحاسبات وأساليب الاتصالات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه مهنيًا كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مع المتغيرات المعاصرة ".(الناقة وأبو ورد. ٣. ٢٠٠٩)

"وانطلاقاً من التصورات التي تفرضها متطلبات الجودة في التعليم عامة، وجودة أداء المعلم خاصة، فإنه ينبغي الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة لجميع المعلمين، وتوسيع مجالاتها، وتنويع مصادرها، و مساراتها، و أساليبها، فضلاً عن كونها باتت جميعاً من أهم شروط ومعايير تحقيق الجودة الشاملة للنظام التعليمي كما أن أي إصلاح أو تطوير تعليمي باتجاه معايير ومتطلبات تحقيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي لا يمكن أن يحقق أهدافه، أو يبلغ مقاصده ما لم تشكل التنمية المهنية المستديمة للمعلم بعداً أساسياً من أبعاد الاستراتيجيات وخطط الإصلاح والتطوير التربوي نظراً لأهمية وحيوية الدور الذي تلعبه في تجاوز فجوة الأداء بين الممارسات الحالية للمعلمين الموجودين في الخدمة، وبين الجديد الذي

ينبغي أن يقوموا به ليتمكنوا من تحقيق كفاءة وفعالية النظام التعليمي والتحسين المستمر لمخرجاته، للارتقاء به إلي مستوى معايير الجودة المنشودة."(قحوان، ٢٠١٠) حيث يعد أثر التنمية المهنية للمعلمين كواحد من العناصر الأساسية لتحسين كفاءة وقدرات ونوعية المعلمين بتحديث معارفهم ومهاراتهم ليتمكنوا من تعليم الطلاب على نحو فعال، و إصلاح التعليم بالاضافة إلى الحاجة لوجود قيادة فعالة في المدارس لقيادة وإدارة ودعم المعلمين من أجل تحقيق مثل هذا التغيير. Tantranont, Nuttiya.2009)) كما تقع على عاتق الادارة التربوية و القيادة التربوية بكافة مستوياتهم العبء الاكبر فى تحقيق ادارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم خاصة فى ظل الجودة الشاملة وما تنشده من تحسين وتطوير للعملية التعليمية.

مشكلة الدراسة:

تركز الأنظمة التعليمية علي المعلم لكونه أحد العناصر الأساسية للعملية التعليمية، فبدون معلم مؤهل أكاديمياً ومتدربٍ مهنياً يعي دوره الكبير والشامل لا يستطيع أي نظام تعليمي الوصول إلى تحقيق أهدافه المنشودة فى ظل الجودة الشاملة، "ومع الانفجار المعرفي الهائل ودخول العالم عصر المعلوماتية والاتصالات والتقنية العالية أصبحت هناك ضرورة ملحة إلى معلم متطور بشكل مستمر ليواكب روح العصر و يلبي حاجات المتعلم، واحتياجات المجتمع ومتطلباته نحو التقدم والرقي وعليه فإن الحاجة ماسة لتنمية المعلمين مهنيا، ومن ثم مواكبة التغييرات والمستجدات المتلاحقة بشكل مستمر ليصبح منتجاً مهنياً فاعلا للمعرفة ومطوراً لقدراته وفق الاتجاهات الحديثة وتقنياتها المعاصرة"(شرقى. ٢٠١٠)

وعلى الرغم من وجود مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام الذى يعد من المشاريع الكبرى التي حرصت على تنمية المعلمين والاستفادة من الاتجاهات الحديثة فى تنمية المعلمين، "حيث طبق فيه انموذج تطوير المدارس والذى

تعمل فيه المدرسة كمؤسسة تعليمية مهنية وفق رؤية تتمثل فى أن يتعلم اعضاؤها معا باستمرار، وتبنى على اعتقاد أن أفرادها هم طلاب علم دائمون فى مجتمع دائم التعلم والتطور والتغير، كما تشجع الافكار الجديدة وتتبنى انماطا من السلوك الادارى الذى يمنح المعلم حقه فى المعرفة والتعلم والمشاركة فى اتخاذ القرار وتحمل المسئولية، وهى بذلك تجسد مفهوم المجتمع التعلمى المهنى التعاوني. (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز، ٢٧ ، ١٤٣٣) بالإضافة إلى رغبة المعلمين أحيانا في الارتفاع بمستوى أدائهم المهني، إلا أن هناك عدد من المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المهنية المستدامة لأهدافها، وخاصة فى عصر الجودة الشاملة ومتطلباتها وتتمثل تلك المعوقات في ٠ ضعف مستوى برامج التنمية ذاتها، و ارتباط التطوير المهني بالترقية، وعدم رغبة بعض المعلمين في الترقي لوظائف أعلى أكثر مسئولية وأقل عائدا، و الافتقار إلى قيادة قوية، و غياب الرؤية المستقبلية، ، والخوف من التغيير ومعارضته لما يحمله من تهديدات، وضعف المعلومات عن برامج التنمية المهنية، وكذلك نقص الكفاءات اللازمة للتطوير من موارد مادية وبشرية (كوادر تدريبية)، وقد أكدت نتائج دراسة (الصاعدى، ٢٠١٠)على أن من معوقات التنمية المهنية للمعلمين ضعف تحفيز المعلمين للمشاركة فى التنمية المهنية، وقلة اتاحة مصادر للتعلم الذاتى للمعلم فى مقر عمله، كما اشارت (البديوى ٢٠١٠) الى وجود اشكالية فى برامج تنمية مهارات التدريس لمعلمات الاقتصاد المنزلى فى ضوء الجودة الشاملة.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لاستقصاء دور الجودة الشاملة فى تحقيق ادارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي : -

ما دور الجودة الشاملة فى تحقيق ادارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية: -

- ما فلسفة الجودة الشاملة فى مجال التعليم العام؟
- ما مفهوم ادارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم وما أهميتها؟ وما مبرراتها؟
- ما واقع التنمية المهنية للمعلم بالمملكة العربية السعودية؟
- ما ا لمعوقات التي تعوق تحقيق الجودة الشاملة لإدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم؟
- ما متطلبات الجودة الشاملة التي تحقق ادارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى: -

١ تحديد مفهوم ادارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم وأهميتها، و مبرراتها.

٢ – القاء الضوء على واقع التنمية المهنية للمعلم بالمملكة العربية السعودية

٣ – الوقوف على ا لمعوقات التي تحد من تحقيق الجودة الشاملة لإدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم بالمملكة العربية السعودية.

٤ - تحديد متطلبات الجودة الشاملة التي تحقق ادارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة :

تنبع اهمية الدراسة من الابعاد التالية : -

١ - تناولها موضوع تحقيق إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم فى ضوء الجودة الشاملة والتى تعد من أهم القضايا التي تواجه القائمين على تطوير التعليم العام والارتقاء به وتجويده.

٢- الاستفادة من تطبيق الجودة الشاملة فى المدارس ودورها فى تحديد آليات تحقيق إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم بما يؤدى إلى تكامل المنظومة التعليمية.

٣ – تعدد الجهات المستفيدة من الدراسة وتشتمل على: -

- الإدارة العليا (وزارة التربية والتعليم وإدارة التعليم بكل منطقة) لتدعيم دورها فى توفير الدعم والمؤازرة المادية والمعنوية لتحقيق ادارة التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.
- الإدارة المدرسية وتفعيل دورها فى تنمية البرامج والأساليب المختلفة لتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.
- القائمون على إعداد برامج التنمية المهنية المستدامة فى الاحاطة بمتطلبات التنمية المهنية المستدامة فى ضوء الجودة الشاملة.
- أهمية الفئة التي تشملها الدراسة والتى تمثل ركيزة أساسية فى منظومة التعليم وهم المعلمين وما يعول عليهم من مسئوليات يترتب عليها تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.
- أولياء الأمور والطلاب والفائدة التي ستعود على الطلاب من تحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى الأداء.

مصطلحات الدراسة :

الجودة الشاملة.

هى جملة المعايير والخصائص التي ينبغى أن تتوافر فى جميع عناصر العملية التعليمية، سواء ما يتعلق بالمدخلات، أو العمليات، أو المخرجات، والتى تلبى احتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية (قحوان، ١٢١، ٢٠١٢)

التنمية المهنية المستدامة.

يرى(عياصرة، ٣١، ٢٠٠٥) بأنها عملية مستمرة، مخطط لها بصورة منظمة قابلة للتنفيذ من أجل الارتقاء بمستوى أداء المعلم، من خلال اكسابه المهارات اللازمة، وتزويده بالمعلومات، وتنمية الاتجاهات الايجابية لديه، وتحسين مستوى التعلم والتعليم استجابة للمتغيرات وحاجات المجتمع.

وتعرفها الباحثة اجرائيا بأنها عملية مخطط لها بطريقة منظمة لرفع الكفاءة المهنية والأكاديمية للمعلمين من خلال اكسابهم المهارات والمعارف المخلفة لتحسين العملية التعليمية.

إدارة التنمية المهنية المستدامة.

ويمكن تعريفها اجرائيا بأنها مجموعة من البرامج الأساليب والإجراءات التي تلتزم الإدارة بتنفيذها بصورة مستمرة لرفع الكفاءة المهنية والأكاديمية للمعلمين و التي تمكنهم من المساهمة فى تحسين وتجويد العملية التعليمية .

منهج الدراسة:

ستعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والذى يقوم على مجموعة من الإجراءات البحثية التى تهدف إلى وصف واقع التنمية المهنية المستدامة للمعلمين فى المملكة بالإضافة الى دور الجودة فى تحقيق ادارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم من خلال الاعتماد على البحوث والدراسات السابقة و جمع البيانات والحقائق والمعلومات وتصنيفها وتحليلها لاستخلاص النتائج.

الدراسات السابقة:

أولا الدراسات العربية.

- دراسة (الناقة وآخرون ٢٠٠٩) وهى بعنوان " إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية"، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، وهي دراسة وصفية تحليلية وقد أظهرت الدراسة الاهتمام المتزايد للدول المتقدمة والنامية بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في مراحل التعليم العام، كذلك توصلت الدراسة إلى أن إعداد المعلم عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة وعلية فإن التنمية المهنية للمعلم عملية تتصف بالديمومة ولا تنتهي عند تخرج الطالب من الكلية، وقد اختتمت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلم وتنميته مهنيًا بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة.
- دراسة (الشلبى ٢٠١٠) وهى بعنوان " أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين (تجربة وكالة الغوث الدولية – الأردن) هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في بعدي التخطيط والممارسة والبعد الكلي، وتحديد ما إذا كان هذا

الأثر مختلفاً تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً و ((48معلمة من فرق التطوير المدرسية، طبقت عليهم أداة لقياس أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين، وتوصلت نتائج الدراسة الى أن هناك أثراً واضحاً لإدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية في بعدي التخطيط والتنفيذ وفي البعد الكلي، ويوجد أثر لإدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين تبعاً للجنس في كل من البعدين والبعد الكلي لصالح الإناث وباستخدام تحليل التباين الأحادي لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة بين الأفراد تبعاً لمتغيري؛ المؤهل العلمي، والخبرة .

- دراسة (قحوان ٢٠١٠) وهى بعنوان " التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في اليمن في ضوء معايير الجودة الشاملة" وهدفت الدراسة الى التعرف على واقع التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في اليمن في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتحديد معايير الجودة الشاملة لمعلمي التعليم الثانوي العام في اليمن ثم تقديم تصور مقترح للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وكان الاستبيان اداة الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة الى أن برامج التنمية المهنية المخطط لها والمنظمة والمحققة لمعايير الجودة الشاملة، والمناسبة للظروف والإمكانات الواقعية والقابلة للتنفيذ والتحقق تسهم في صقل شخصية المعلم وتتيح له المشاركة في الأنشطة المختلفة التى تسهم بشكل كبير في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، أن المعلمين في أمس الحاجة لتنمية (المجال الأكاديمي) والذى يفسح الطريق للمعلمين لمتابعة الجديد في مجال التخصص وينمي مهارات البحث العلمي لديهم، أن معايير الجودة الشاملة تحفز المعلمين على حضور الدورات التدريبية،

والمؤتمرات والندوات، التى تنمي لديهم المعارف، والمهارات العلمية الحديثة، وتساعدهم علي اكتساب استراتيجيات تدريس حديثة.

- دراسة (محمد. ٢٠١١) وهى بعنوان " الاعتماد المهنى وعلاقته بالتنمية المهنية المستدامة للمعلم فى عصر التدفق المعرفى "وهدفت الدراسة الى التعرف على آثار عصر التدفق المعرفى على الاعتماد المهنى والتنمية المهنية المستدامة، وإلقاء الضوء على بعض النماذج العالمية فى مجال الاعتماد المهنى للمعلم وتنميته مهنيا أثناء الخدمة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى وخلصت الدراسة الى وضع تصور مقترح للربط بين الاعتماد المهنى وعلاقته بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين فى ضوء بعض النماذج العالمية.

- دراسة (الصاعدى ١٤٣٥) وهى بعنوان " معوقات التنمية المهنية من وجهة نظر الالمشرفين التربويين بمنطقة المدينة المنورة التعليمية " وهدفت الدراسة الى التعرف على معوقات التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفى وكان الاستبيان اداة الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) مشرفا تربويا، ومن اهم نتائج الدراسة ضعف تحفيز المعلمين للمشاركة فى برامج التنمية المهنية، وعدم توافر اندية تهتم بتنميتهم مهنيا، وقلة الربط بين نتائج تقويم أداء المعلمين وبرامج التنمية المهنية، ، وقلة اتاحة مصادر التعلم الذاتى للمعلم للمعلم فى مقر عمله.

- دراسة (الزايدى وأحمد ٢٠١٥) وهى بعنوان" التنمية المهنية المستدامة لمعلمى المدارس الثانوية بمحافظة جدة فى ضوء متطلبات معايير الاعتماد المهنى: تصور مقترح"، واستهدفت الدراسة وضع تصور مقترح للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين فى ضوء متطلبات معايير الاعتماد المهنى، ولتحقيق ذلك سعت الدراسة الميدانية للوقوف على أساليب التنمية المهنية التى اندمج فيها معلمو المدارس الثانوية

الحكومية بمحافظة جدة. وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي وقاما بإعداد استبانة تضمنت ثلاثة محاور. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: أن أكثر أساليب التنمية المهنية التى اندمج بها المعلمون خلال السنوات الثلاث السابقة كانت، برنامج تدريبى ليوم واحد، يليه تبادل الزيارات الصفية، وكان أقلها الدورات التدريبية خارج المملكة ودورات فصلية بمؤسسات التعليم العالى. ومما أوصت به الدراسة، نشر ثقافة المعايير والاعتماد المهنى فى البيئة المدرسية، وإزالة كافة العقبات التنظيمية والاجتماعية التى تعيق المعلمين عن الاندماج فى برامج التنمية المهنية، وتنفيذ التصور المقترح الذى وضعته الدراسة.

- دراسة (السويد ٢٠١٥) وهى بعنوان " بناء مصفوفة الخيارات الاستراتيجية للتنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية " هدفت الدراسة الحالية إلى هدف رئيس يتمثل في بناء مصفوفة من الخيارات الاستراتيجية للتنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية تحتوي على حزمة من السياسات والمبادرات مبنية على التحليل الثنائي للعوامل البيئة الداخلية والخارجية المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين، وكذلك إلى استكشاف أسس وأساليب التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الفكر الإداري المعاصر والوقوف على واقع التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من خلال دراسة وثائقية قام بها الباحث من خلال وثائق واحصاءات صدرت من جهات رسمية وكذلك دراسة ميدانية من أجل تحديد أهم عوامل البيئة الداخلية والخارجية المؤثرة على فعالية برامج التنمية المهنية، واعتمد الباحث في تناوله على المنهج الوصفي، مع الاستعانة بأسلوب التحليل الإستراتيجي لتحديد أهم عناصر القوة والضعف في البيئة الداخلية للمدرسة، والفرص والتهديدات في بيئتها الخارجية ذات التأثير على التنمية المهنية من خلال استطلاع رأي للمعلمين؛ لتحديد أهم العوامل في البيئة

الداخلية والخارجية المؤثرة على التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. وتوصلت الدراسة في أهم نتائجها إلى بناء منظومة الخيارات الاستراتيجية المؤلفة من أربعة خيارات استراتيجية تحتوي على حزمة من السياسات والمبادرات، كما عرضت الدراسة لثلاثة من أهم الاتجاهات المعاصرة للتنمية المهنية للمعلمين.

ثانيا الدراسات الاجنبية.

- (Tantranont, Nuttiya. 2009(دراسة

. والغرض من هذه الدراسة دعم خبرات التنمية المهنية للمعلمين لتعزيز ممارسات التدريس، وتحسين تحصيل الطلاب، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى وكانت المقابلة اداة الدراسة، واشتملت عينة الدراسة على نظار ومدرسين من بعض المدارس، ومن اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة ان معظم افراد العينة يروا أن برامج التنمية المهنية للمعلمين تسهم فى تعزيز كفاءة المعلمين التي تنعكس بشكل ايجابى على مستوى التحصيل الدراسى للطلاب في المدارس، وضرورة توفير المدارس لبرامج التنمية المهنية للمعلمين لتوفير الدعم اللازم للمعلمين لتمكينهم من تعليم بمعايير عالية تحقق مطالب الجودة .

والتى هدفت الى التعرف على مدى فاعلية مدرسة التنمية المهنية (Buzza &et al,2010) - دراسة لتدريب المعلمين بكندا، وقد اشارت نتائج الدراسة إلى وجود تعاون بين مدرسة التنمية المهنية والمدارس الموجودة فى المجتمع، كما يوجد للبرامج التدريبية التي تقدمها مدرسة التنمية المهنية قبولا لدى المعلمين، وأنها تساهم فى تنمية وتطوير معارف المعلمين، ومهاراتهم وقدراتهم العلمية والمهنية، وتقوم هذه البرامج على تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين .

وهدفت الى مساعدة مدارس التعليم المهنى على تحديد احتياجات (Seezink &Poell,2010) – دراسة

التنمية المهنية للمعلمين المرتبطة بتنفيذ برامج التعليم و التدريب على أساس الكفاءة، وشارك فى الدراسة (١٢) معلما، وأظهرت النتائج أن التنمية المهنية للمعلمين على أساس الكفاءة لم ترق إلى المستوى المطلوب، وان بامكان القائمين على برامج التدريب استغلال الاطر الواردة فى الدراسة لتطوير سياسات التدريب .

- دراسة **(Zascerinska-2010)**

وهدفت الدراسة الى التعرف على تصميم البيئة المناسبة للتنمية المهنية للمعلم من خلال الخطاب التربوى السائد فى المواد المختلفة وتحليل المفاهيم الاساسية التالية (التنمية المهنية للمعلم – التعلم مدى الحياة – شروط التنمية المهنية للمعلم – البيئة المهنية) ومن أهم نتائج الدراسة تقديم تصور مقترح لبيئة التنمية المهنية للمعلم مع ضرورة توفير الامكانات المناسبة لتدعيم التنمية المهنية للمعلم .

وتهدف الدراسة الى تحديد تاثير نوعية القيادة الرئيسية لتنمية (Hallinger. Lee. Ko.2014) دراسة. المجتمع المهنى للمعلمين فى هونغ كونغ بالمدارس الابتدائية، وتحديد السبل الرئيسية لجودة القيادة والمناخ التنظيمي واثره على قوة المجتمع المهنى للمعلمين، وتم استخدام البيانات الاستقصائية من ٣٢ مدرسة ابتدائية فى هونج كونج، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ضرورة توافر مبادئ اساسية لتنمية المجتمع المهنى للمعلمين تتمثل فى بعض السياسات والممارسات .

هدفت الدراسة الى التعرف على تحديات التطوير المهني المستمر للمعلمين (Tuli, Fekede-2015)- دراسة

التي تعد أحد العوامل الحيوية للتعامل بصورة فعالة مع التغيرات الجارية وتحسين نوعية التعليم، وتعد تلك الدراسة دراسة حالة تستكشف الحواجز الفعلية والمحتملة التي تعوق التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الإثيوبية، وقد تم جمع البيانات عن طريق المقابلات والمناقشات الجماعية المركزة من افراد العينة، وكشفت نتائج الدراسة عن ثلاثة تحديات رئيسية في مجال التنمية المهنية المستدامة للمعلمين: ١) المفاهيم والقضايا المتعلقة بالتدريس والتنمية المهنية والتوجيه، ٢) الإدارة والقيادة، وشروط العمل ٣) المعلمين والحاجة إلى إعادة النظر في استراتيجيات إدارة التغيير التربوي، وتطوير طرق التدريس، وتعزيز الممارسات القائمة على البحوث وتجديد الإدارة وثقافة القيادة، وتحسين عمل المعلمين في الظروف غير العادية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن التعليق عليها من خلال الجوانب الآتية:

أولا: أوجه التشابه.

١- تتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في تركيزها على التنمية المهنية للمعلمين، واعتمادها على المنهج الوصفى كدراسة (الناقة ٢٠٠٩، محمد ٢٠١١، السويد ٢٠١٥، Tantranont 2009, Seezink 2010, Zascerinska Buzza, 2010)

٢- أشارت دراسة (الشليى ٢٠١٠، قحوان ٢٠١٠، الزايدى ٢٠١٥) إلى أثر الجودة الشاملة فى التنمية المهنية للمعلمين كالدراسة الحالية مع استخدام المنهج الوصفى.

٣ – تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة (الصاعدى ١٤٣٥) فى تناولها لمعوقات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

٤ – وتتشابه دراسة **(Hallinger 2014)** مع الدراسة الحالية فى تحديد دور القيادة والمناخ التنظيمى السائد فى المؤسسة على التنمية المهنية للمعلم.

٥ – اوضحت دراسة **(Tuli 2015)** عن معوقات التنمية المهنية للمعلمين وهذا ما يتفق والدراسة الحالية.

ثانيا أوجه الاختلاف.

١ - تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لادارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم.

٢- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فى تحديد دور الجودة الشاملة فى تحقيق ادارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم.

ومما سبق يتضح أن معظم الدراسات السابقة قد ركزت على ما يلي:

- الجودة الشاملة والتنمية المهنية للمعلم.
- آثار عصر التدفق المعرفى على الاعتماد المهنى والتنمية المهنية المستدامة للمعلم.
- معوقات التنمية المهنية للمعلمين.
- تحديات التطوير المهني المستمر للمعلمين

ثالثا : أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة.

استفادت الدراسة من معظم الدراسات السابقة في جوانب عديدة منها: تحديد وصياغة موضوع الدراسة الحالية، وكذلك في بناء الإطار النظري والمنهج المستخدم.

محاور الدراسة :

١ – الجودة الشاملة

٢ – ادارة التنمية المهنية المستدامة

٣- دور الجودة الشاملة فى تحقيق ادارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم

٤- مقترحات الدراسة

أولا الجودة الشاملة :

مفهوم الجودة الشاملة.

إن الجودة الشاملة اداه فعالة لتحسين الاداء بشكل مستمر وهى متعددة الجوانب والمجالات، وتبعا لذلك تتعدد مفاهيمها وتعريفاتها فى ضوء مايريده المستفيد منها وعليه فسوف تعرض الباحثة لبعض المفاهيم ومنها انها " مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات والعمليات الاجرائية التي تتكامل مع جهود القيادة الفاعلة للتأثير وتحفيز العاملين نحو

تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية بأعلى كفاية انتاجية، وفى ظل الامكانات المتاحة ومراعاة لمتطلبات المستفيدين منها. (الزبيدى، ١٠، ٢٠١٢)

وترى (سليمان، ١٧٤، ٢٠١١) أن الجودة الشاملة عملية بنائية تهدف الى تحسين المنتج التعليمى وذلك من خلال مشاركة جميع العاملين بمجال التعليم (هيئة التدريس – الادارة التعليمية – العاملين....) وتحسين ظروف العمل لكل العاملين بما يسهم فى تحقيق أهداف المؤسسة بأعلى كفاءة ممكنة .

وقـد عرفـا (الحوامـدة وأبـو شـريخ، ٣٠٦، ٢٠١٠) الجـودة الـشاملة بأنهـا الاسـتخدام الامثل لجميع العناصر المادية والبشرية مع الاداء بإتقان وبدون أخطاء للوصول للمنتج المطابق للمعايير الدولية.

ويعرفهـا (الـشهرى، ١١، ٢٠١٣) بأنهـا عبـارة عـن مجموعـة مـن المبـادئ والسياسات والهياكل التنظيمية المتميزة باستخدام كافة الموارد المادية والبشرية المتاحة بغرض تحسين الاداء والخدمات المقدمة وتحقيق أعلى معيار للأداء والتحقق من مدى تطابق الاداء والخدمات المقدمة مع المعايير المستهدفة من اجل الوصول الى تحسين مستمر لكل المخرجات بالمدارس.

يتضح مـن التعريفـات الـسابقة ان الجـودة الـشاملة تركـز في تطبيقهـا علـى القيادة الواعية والسياسات والاستراتجيات التى توفرها لدعم سياستها، وقدرتها على تحفيز العاملين للنمو والتطوير المستمر، وكفاءة الأداء وآليات العمل والدقة في التنفيذ، وتهيئة المناخ المناسب من خلال العمل الجماعى وذلك لتحسين الاداء والخدمات بهدف تطوير العملية التعليمية بالاستخدام الامثل للموارد والإمكانات المتاحة.

فلسفة الجودة الشاملة.

يعد تحقيق الجودة الشاملة في التعليم مطلبا عالميا وعربيا ومحليا وتسعى كافة النظم التعليمية لتحقيقه والتنمية المهنية للمعلم تعد أحد أهم المحاور الأساسية التي تسهم فى تحقيقها من خلال تطوير آدائه وتحسينه فهي ثورة إدارية جديدة، وتطوير لكل وسائل وأساليب العمل ولذلك فإن " فلسفة الجودة الشاملة تؤكد على أهمية التحسين المستمر للمؤسسة حيث أن اى عمل عبارة عن سلسلة من الخطوات والأنشطة المترابطة التي تؤدى فى النهاية الى محصلة متكاملة وتعتمد على تطبيق

أساليب متقدمة تنطلق من مبدأ تطوير المعرفة بهدف التحسين والتطوير المستمر وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات والعمليات والنواتج والخدمات.

ويقوم نظام الجودة الشاملة على مشاركة جميع أعضاء المنظمة ويستهدف النجاح طويل المدى، وتحقيق منافع للعاملين في المنظمة وللمجتمع وسميت بالشاملة لأن المسئولية تشمل جميع فريق العمل كل فرد في حدود مجال عمله وصلاحياته، بالإضافة إلى أن الجودة تشمل جميع مجالات العمل وعناصره صغيرها وكبيرها".(محمد، ٤٠٦، ٢٠٠٨)

" وتعتبر الجودة أحد أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه، وكذلك توثيق للبرامج والإجراءات وتطبيق للأنظمة واللوائح والتوجهات بهدف تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم والارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية والروحية والاجتماعية ولا يتحقق ذلك إلا بإتقان الأعمال وحسن إداراتها. (دعمس، ٢١٥، ٢٠١٢)

أهداف تطبيق الجودة الشاملة فى التعليم:

"تمثل الجودة الشاملة احد النظم التي تهدف إلى تحقيق التميز فى أداء المنظمة ككل من خلال خلق ثقافة تنظيمية تعتمد بشكل أساسى على رغبات واحتياجات العملاء الداخلين والخارجين، واستخدام الاساليب والطرق العلمية لدراسة وتطوير وتحسين العمليات بشكل مستمر، وتدعيم وتأكيد الخبرات وتقدير الجهود والتشجيع على الابتكار والإبداع عن طريق أساليب فعالة وايجابية للإشراف والتدريب المستمر "(محمد، ٣٩٤، ٢٠٠٨) ويمكن تحديد الاهداف فى:

- تحسين نوعية الخدمات التعليمية وكفاءة المنتج التعليمى.

- رفع مستوى الاداء لدى العاملين بالمنظمة عن طريق تنمية روح العمل التعاوني الجماعي وتنمية مهارات العمل الجماعي بهدف الاستفادة من كافة الطاقات وكافة العاملين بالمؤسسة التربوية..
- العمل على تحسين طرق وأساليب العمل وتطويرها".(العانى، ٣١، ٢٠١١)
- "توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الانسانية بين جميع العاملين بالمؤسسة التربوية.
- ضبط وتطوير النظام الادارى فى المدرسة من خلال وضوح الادارة وتحديد المسؤوليات.
- اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها ورفع درجة الثقة في العاملين وفي مستوى الجودة التي حققتها المؤسسات داخل النظام والعمل على تحسينها بصفة مستمرة لتكون دائماً في موقعها الحقيقي.
- مواكبة التغيير وتكييف المجتمع واستشراف مستقبله والإعداد له. (الغفيلى. ٦٧. ٢٠١١)

ثانيا إدارة التنمية المهنية المستدامة :

مفهوم التنمية المهنية :

إن التنمية تعنى الزيادة فى المهارة أو تعديل لسلوك او لأسلوب بطريقة ما ، مما يساعد على أداء المهام والواجبات بكفاءة عالية ، بالإضافة الى صقل المهارات وتنمية القدرات وزيادة المعارف مما يؤدى الى أداء الاعمال بكفاءة هذا

وقد قام العديد من التربويين بتوضيح مفهوم التنمية المهنية وسوف يتم عرض بعض منها وهى: -

التنمية المهنية هى زيادة فاعلية عمل المعلمين عن طريق تحسين كفاياتهم الإنتاجية، ورفع مستوى أدائهم الوظيفى وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم وإثراء معلوماتهم وتجديد خبراتهم لمواجهة المواقف التعليمية.((المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٦، ٢٠٠٩)

كما عرفها (محمد، ١٩. ٢٠١١) بأنها الانشطة والبرامج المستمرة التي يتم التخطيط لها وتنفيذها من أجل بناء وتطوير القدرات والمهارات والخبرات المختلفة للمعلمين وإعدادهم للقيام بالأدوار المتغيرة التي تفرضها متغيرات العصر بطريق اكثر كفاءة وفعالية.

وترى (عبد المنعم ومصطفى، ١٥٨، ٢٠٠٨) بأنها العملية التي يتم من خلالها إمداد الفرد بالمعرفة المهمة والمفيدة بالنسبه لمهنته ومساعدته على تطبيق هذه المعرفه بطرائق مناسبة وفعاله.

كما عرفها (حسينى. ١٠. ٢٠٠٩) انها تلك العملية التى يتم من خلالها تدريب المعلمين على كافة الأعمال المنوطة بوظيفتهم وبواجباتهم ومسئولياتهم وتنمية كفاءاتهم المختلفة بما يتوافق مع ما تتطلبه أدوارهم كمعلمين مع ضرورة التأكيد على أهمية استمرار تدريبهم على كل المستحدثات فى مجال العمل لمسايرة التغيرات العالمية المعاصرة.

وتعتبر التنمية المهنية أحد أهم الآليات والوسائل التي تعمل على تحسين المستوى الاكاديمى للمعلم حيث يتم تدريب المعلم من خلالها على آليات تقييم أداء نفسه ذاتيا وتقيم اداء الطلاب وعلى اكتساب العديد من الخبرات الاكاديمية فى مجال التدريس ولكى تؤدى برامج التنمية المهنية مهمتها فى تحسين وتطوير مستويات الاداء الاكاديمى للطلاب وتطوير مستوى جودة المعلم يجب ان تشمل برامج التنمية المهنية على بعض الخصائص والسمات ومنها: -

- أن تكون متماشية مع أولويات وأهداف العملية التعليمية القومية ومع الاولويات المدرسية والأهداف التربوية التي يتم ترجمتها الى استراتيجيات وخطط تطبيق برامج تطوير الجودة للمعلم والمدرسة.
- أن تكون تنموية بحيث تركز على عمليات تعليم المعلمين والمديرين، وتركز على تلبية المطالب الفردية والمهنية لكل العاملين داخل المدرسة من مديرين ومعلمين.
- أن تتميز بالتنوع بحيث تعكس وتنطوى على العديد من الطرق والأساليب المختلفة والمتنوعة التي تعكس العديد من مهارات التدريب على ادارة عمليات التغيير وعلى التكيف مع المتغيرات داخل وخارج المدرسة. (أبو الوفا، ٣٤٠، ٢٠٠٨)

فالتنمية المهنية المستدامة للمعلم ليست مجرد برامج تدريب تفرضها المؤسسة التعليمية، بل انها برامج وأساليب فردية ومؤسسية تساند المعلم على: - (مصطفى، ١٧٤، ٢٠١٠)

- اعداده لتعلم مستمر مدى الحياة

التجريب والانفتاح على الافكار والرؤى الجديدة. –

استخدام استراتيجيات تتمحور حول التلميذ.–

زيادة احساس المعلم بالمسئولية والاستقلال– .

بناء ثقافة العمل الجماعى وتشجيع العمل التعاونى– .

اكتساب مهارات تحليل الاداء الذاتى والتفكر فيه، والتقويم الذاتى ووضع اهداف جديدة للتحسين– .

تحسين نوعية مناخ العمل فى المدرسة- .

بناء فلسفة جديدة للمعلم تجعل التنمية المهنية المستدامة أساسا لتغيير وتطوير الاداء الجماعى.-

يتضح من التعريفات السابقة انها ركزت على أن التنمية المهنية بمثابة وسيلة وأداه لتطوير كفاءة ومهارة وأداء المعلم للارتقاء بمستواه الاكاديمى والمهنى عن طريق الأنشطة والبرامج المختلفة بصورة مستمرة لتحسين وتطوير القدرات والخبرات، ورفع مستوى أدائه الاكاديمى والمهنى بما يتوافق مع التغيرات العالمية المعاصرة، لمساعدته على تطبيقها بطرق مناسبة للتلاميذ بهدف الارتقاء بمستوى العملية التعليمية ومخرجاتها.

فلسفة التنمية المهنية:

تنطلق النظرة الفلسفية لإدارة التنمية المهنية المستدامة من مسلمة أساسية أنها تهدف إلى تحقيق مستويات أداء عاليه وهي تركز على الأساليب الإدارية الحديثة في مجال الإدارة المدرسية، وعلى خلق الإدارة المتميزة من خلال تنمية المعلمين، وتحفيزهم على ممارسات تعليمية فعالة، وعلى الطرق والاستراتيجيات التي تساعد الطلاب على التعلم والأداء كما "تؤكد على أن التنمية المهنية عملية مستمرة ومتسارعة ومبنية على مبادئ وأسس تركز على أن التعليم عملية مستمرة مدى الحياة بما يحقق للتربية والتعليم المرونة والتكامل، وتتحقق التنمية المهنية بدافع داخلى وحرص من المعلم لتطوير ذاته عن طريق القراءة والاستعانة بالمكتبة كمرجع اساسى للتنمية المهنية مع الحرص على الاطلاع على أحدث النظريات التربوية لتنمية الجانب الشخصى لديه". (سيد والجمل، ١٩٦، ٢٠١٢) بالإضافة الى تأكيد ودعم الادارة لعملية التطوير والنمو عن طريق التشجيع والتحفيز وتوفير الموارد المادية والبشرية وتهيئة المناخ و البيئة المدرسية لتحقيقها.

كما تهدف التنمية المهنية إلي تحقيق النمو المستمر للمعلمين لرفع مستوى أدائهم المهني وتحسين اتجاهاتهم وصقل مهاراتهم العلمية، و زيادة معارفهم و قدراتهم على الإبداع والتجديد ومن ثم الارتقاء بالمستوى العلمى والمهنى والثقافى للمعلمين بما يحقق طموحاتهم واستقرارهم النفسي ورضاهم المهنى تجاه عملهم وإخلاصهم فى أداء رسالتهم، وتعميق الأصول المهنية عن طريق زيادة فعالية المعلم ورفع كفايته الإنتاجية إلى حدها الأقصى وتصحيح عيوب البرنامج الذى تلقاه قبل انخراطه فى العمل وتجديد معلومات المعلمين وتنميتها وإيقافهم على التطورات الحديثة فى تقنيات التعليم، وطرق التدريس والمحتوى الدراسى و غير ذلك من مكونات المنهج الدراسى والإطلاع على أحدث النظريات التربوية والنفسية، والطرق الفعالة وتقنيات التعليم الحديثة، واستخدام الأساليب الجديدة" (المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ٥، ٢٠٠٩).

"وتتميز إدارة التنمية المهنية المستدامة بانها عملية هادفة ومقصودة حيث أنها ليست مجموعة عشوائية من الأنشطة والبرامج غير المترابطة التي ليس لها اتجاه واضح أو قصد معين، بل هى فى حقيقتها عملية عمدية توجهها رؤية واضحة لغايات وأهداف تم التخطيط لها، وهذه الاهداف تشكل المعيار الذى على اساسه يتم اختيار المحتوى والأدوات وتحديد الاجراءات والوسائل، وإعداد وسائل التقويم. "(طاهر، ٣٨، ٢٠١٠)

وتستند فلسفة إدارة التنمية المهنية المستدامة الى كفاءة العملية التدريسية التي تتطلب مجهودات متواصلة، فالقدرة على تدريس مادة من المواد بصورة ناجحة ومستمرة لا يمكن تنميتها الى اقصى حدودها اثناء فترة الإعداد (قبل الخدمة) ولكن ذلك يتطلب أن يستمر إعداد المعلم مهنيا طوال مدة ممارسته لعملية

التدريس، فالإعداد قبل الخدمة للمعلم ما هو إلا مجرد الأسس التي تساعده عى البدء فى ممارسته لمهنة التعليم (الزهرانى، ٣٧، ٢٠١٤)

مبررات إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم:

إن من أهم مبررات إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم ما يلي:

١ - الثورة المعرفية والانفجار المعرفي في جميع مجالات العلم والمعرفة وقد ساهمت ثورة الاتصالات في انتشارها واتساع نطاقها.

٢ - الثورة في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات ادت الي ان يكون العالم مدينة صغيرة تنتقل فيها المعارف المستجدة بسرعة هائلة.

٣ - تعددية ادوار المعلم وتعدد مسؤولياته في المجال التعليمي فبعد ان كان ملقنا للمعلومة ومصدرها اصبح مساعدا للمتعلم علي استكشافها من خلال طرق تدريسية متطورة ومعاصرة.

٤- المستجدات المتسارعة في مجال استراتيجيات التدريس والتعلم مما يتطلب من المعلم مواكبة ذلك التوجه العالمي نحو التقيد بالجودة الشاملة للعملية التعليمية والاعتماد الأكاديمي في عملية التعلم.

٥ - مواكبة كل ما هو جديد ومتطور في العملية التعليمية وتطبيقه وفق المعايير الدولية.

٦- تعدد الأنظمة التعليمة وتنوع اساليب التطوير والتعلم الذاتي وفق التطور والتنوع في التقنيات المعاصرة ويجب علي المعلم مواكبة ذلك. (شرقى. ٢٠١٠)

٧ – "تنمية قدرة المعلم على تحمل المسئوليات والترغيب فى الابتكار والتجديد.

٨ – التغيرات فى القيم المدرسية والشخصية ، وفى الادارة المدرسية حيث ظهرت عدة مفاهيم مثل الادارة الذاتية فى المدرسة ، والادارة بالمشاركة ، وهى مفاهيم ادت الى تغيرات فى ادوار المعلم فقد اصبح مشاركا فى صنع القرار داخل مدرسته ، وهذا استدعى أن يكون المعلم قادرا على المشاركة وان تتوفر لديه الكفاءة لأن يكون قائدا وهذا يتحقق بالتدريب داخل المدرسة ".(على ، ٢٧٠ ، ٢٠١٠)

٩ – "قصور برامج التدريب الحالية وافتقارها الى التخطيط الجيد ، معايير اخيار الدرب الكفء ، التكرار ونمطية البرامج التدريبية ، البعد عن الاحتياجات التدريبية الحقيقة للمعلمين. (عتريس ، ٥٢ ، ٢٠١٠)

أهداف إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم

تحقق التنمية المهنية للمعلم مجموعة من الأهداف أهمها :

١ - مواكبة المستجدات في مجال نظريات التعليم والتعلم والعمل علي تطبيقها لتحقيق الفعالية في التعلم.

٢ - مواكبة المستجدات في مجال التخصص وتطبيق كل ما هو جديد ومستجد.

٣- ترسيخ مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدي الحياة والاعتماد علي اساليب التعلم الذاتي.

٤ - تعميق الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والتعلم والتقيد بها .

٥ - الربط بين النظرية والتطبيق في المجالات التعليمية .

٦ - تنمية مهارات توظيف تقنيات التعليم المعاصرة واستخدامها بفاعلية في ايصال المعلومة للمتعلم بشكل فاعل.

٧ - تمكين المعلم من مهارات استخدام مصادر المعلومات والبحث عن كل ما هو جديد ومتطور.

٨ - المساهمة في تكوين مجتمعات تعلم متطورة تقدم خدمات فاعلة للمجتمع .

٩ - المساهمة بشكل فاعل في معالجة القضايا التعليمية بأسلوب علمي ومتطور.

١٠ - تطوير كفايات ومهارات التقييم بأنواعها وخصوصا مهارات التقييم الذاتي. (سيد وآخرون، ٢٠٠، ٢٠١٢)

ومن خلال عرض أهداف إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم 'يلاحظ تركيزها على مواكبة المستجدات فى مجال التعليم والتعلم، وتنمية كفايات ومهارات المعلم، والتفاعل مع المجتمع وتطوراته وتقنياته.

مجالات إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم:

تتعدد مجالات إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم وتتنوع لتواكب التغيرات والتطورات التي تحدث فى المجال التربوى وتشمل كافة المجالات التي تنمى قدرات المعلم المهنية والعلمية والتدريسية والثقافية والأخلاقية ومن ثم تساعده على النمو المستمر وتشمل: _

1. "التطوير والتجديد والتحديث في المجال الأكاديمي التخصصي .
2. مجال العلاقات الإنسانية والإرشاد والتوجيه الطلابي والتفاعل والتواصل في المواقف التعليمية .
3. مجال الأداء التدريسي واستخدام كل ما هو معاصر ومتطور في ايصال المعلومة .
4. مجال البحث العلمي والإشراف الأكاديمي .
5. مجال التنمية والتطوير الذاتي والتقييم والتقويم الذاتي .

6. مجال توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في المجال التعليمي .

7. مجال الالتزام بأخلاقيات المهنة وتعديل السلوكيات والاتجاهات في إطار العمل التربوي .

8. مجالات تقييم وتقويم المتعلمين وتطبيق الحديث والمتطور في أساليب التقييم .

9. مجالات تصميم المناهج التعليمية وتطويرها وفق المستجدات المعاصرة في المعرفة. " (شرقى. ٢٠١٠)

واقع التنمية المهنية للمعلم فى المملكة العربية السعودية :

تعد عملية اعداد المعلم وتنميته بشكل مستمر أثناء الخدمة وتطوير أدائه من أولويات معظم الدول حيث 'تبذل الجهود المكثفة والبرامج المختلفة للنهوض بمستوى كفاءة المعلم وفاعليته فى العملية التعليمية، هذا وقد أولت المملكة العربية السعودية جهودا كبيرة للاهتمام بالتعليم وتحقيق التنمية المهنية المستمرة للمعلمين لمواكبة التقدم التقنى والعلمى حيث تمثل ذلك الاهتمام من خلال: -

١ – الإدارة العامة للتدريب والإبتعاث

"قد تم افتتاح مراكز للتدريب التربوى عام ١٤١٨ ه بعد ضم إدارة التدريب التربوى إلى الادارة العامة للتوجيه التربوى والتدريب فى جميع إدارات التعليم بالمناطق والمحافظات مع تزويدها بالإمكانات المادية والبشرية، حيث تقوم بتنفيذ العديد من البرامج التدريبية التي تتوافق مع احتياجات المعلمين ضمن خطط فصلية وسنوية للوزارة، مع اعطاء صلاحيات كاملة لمديرى التعليم فى المناطق والمحافظات لكل مناشط التدريب وفعالياته المختلفة، هذا بالإضافة إلى برامج التنمية المهنية الأخرى التي تشمل الإبتعاث الخارجى والداخلى، وبرامج الدورات التدريبية الطويلة فى الجامعات السعودية، وبرامج الشراكات مع معهد الإدارة العامة وجامعة نايف

العربية، والغرف التجارية، ومؤسسات التدريب الخاصة". (الشهرانى، ١٧١، ٢٠١١) وتسعى المملكة العربية السعودية إلى بذل العديد من الجهود في سبيل تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، والتي تشمل برامج التدريب التي تؤهلهم وتعدهم لممارسة المهام التدريسية، حيث تقدم لهم في أثناء الخدمة ما يمكنهم من ممارسة أعمالهم بنجاح والإطلاع على المستجدات في المجال التربوي؛ كما أكدت وثيقة التعليم بالمملكة العربية السعودية على إعطاء الجهات التعليمية اهتمامًا خاصًا بالدورات التدريبية والبرامج لترسيخ الخبرات وكسب المعلومات الجديدة، بهدف زيادة إنتاجية القوى البشرية من معلمين ومعلمات المدارس في جميع المراحل والتخصصات المختلفة لتحقيق أعلى مستويات الكفاءة. (الأكلبى، ١٦، ٢٠١٢)

كما تقوم الادارة العامة للتدريب والإبتعاث ببناء الخطط التدريبية الشاملة التي تستهدف جميع العاملين فى قطاعات التربية والتعليم وتلبى احتياجاتهم التدريبية، كما تستحدث برامج تدريبية تربوية تلائم الحاجات الفعلية المتجددة للمعلمين، ويقوم جميع المشرفين التربويين بالعملية التدريبية بالنسبة للدورات المقامة فى الفترة الصباحية لجميع التخصصات وتعد تلك الدورات إلزامية لجميع المعلمين، أما الفترة المسائية فيتم تقديم الحقائب التدريبية من قبل المشرفين لمراكز التدريب والإبتعاث، ويتم اختيار الحقيبة المتميزة، واختيار مدرب هذه الحقيبة لإلقائها ويترك الحرية للمعلمين لحضور هذه الدورات المسائية، هذا ويعد الهدف العام لتلك الإدارة هو تنمية وتطوير معارف ومهارات واتجاهات المتدربين لمواكبة التطور العلمي والتقني، وتحسين عمليتي التعليم والتعلم وتوفير الوقت والجهد والمال (الزهرانى، ٤٢، ٢٠١٤)

٢ - مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم (التنمية المهنية للمعلمين)

يعد مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز إقرار لدعم و تطوير التعليم، وهو يأتي استجابة لتطلعات حكومة خادم الحرمين الشريفين، وتنفيذًا لسياسة التعليم في المملكة التي تؤكد ضرورة مواكبة التطور العلمي والتقني، كما يأتي استجابة لمتطلبات وثيقة التعليم والذى يعد مشروعا نوعيا ويهدف الى النهوض بالتعليم العام علميا وتقنيا حيث تم تخصيص برنامج من اربعة برامج لإعادة تأهيل المعلمين (التنمية المهنية للمعلمين) أى إعادة تأهيل المعلمين و المعلمات، و تهيئتهم لأداء مهامّهم التربويّة و التعليميّة بما يحقّق أهداف المناهج التعليميّة المطوّرة، مع تحسين البيئة التعليمية و تأهيلها و تهيئتها لتصبح بيئة محفزة للتعلّم من أجل تحقيق مستوى أعلى من التحصيل والتدريب.

و تتمثل فكرة تطوير المدارس من خلال تطبيق مفهوم المدرسة المتعلمة ودعم إدارة التربية والتعليم في بناء أنموذج يعمل على تحويل المدرسة من النمط التقليدي المقتصر على التعليم إلى مؤسسة تربوية متعلمة تهيئ بيئة للتعلم تسود فيها ثقافة التعاون والدعم المهني المبني على خبرات تربوية عمليه وتشجع على المبادرات التربوية النوعية بين منسوبيها سواء كانوا قيادات، أو معلمين، أو متعلمين، فيما تكمن غاية البرنامج في تهيئة بيئة تربوية مناسبة بمكوناتها البشرية والمادية والمعنوية لبناء شخصية المتعلم بأبعادها المختلفة.

وتتضح أهمية المشروع فى كونه يسعى إلى تحقيق ما يلى : -

- بناء معايير مهنية للمعلمين وأدوات تقويمها واختيار الأكفأ من المتقدمين للالتحاق بالتعليم والخدمة في الميدان التربوي.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم.

- ترقية وتحفيز المعلمين والمعلمات لتطوير أدائهم واستثارة حماسهم.
- تفعيل دور المدرسة بوصفها مجتمعًا تعليميًا مهنيًا وترشيد الجهود وتوحيدها من خلال العمل في منظومة التطوير المهني بشكل واضح ومحدد.
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في النمو المهني والوظيفي للمعلمين والمعلمات.
- تحديد مسؤوليات شاغل الوظيفة التعليمية في عملية النمو المهني ومطالبها وبناء الكفاءات التعليمية الخبيرة والمحترفة من خلال ضمان الممارسة الممتدة للعمليات التدريسية والإشرافية وتنمية السمات والمعارف والمهارات القيادية لديهم.

ويشتمل المشروع على ٧ عناصر مهمة هي نظام الترقي ونظام الحوافز ونظام تقويم الأداء ونظام الرخص المهنية علاوة على المعايير المهنية لشاغلي الوظائف التعليمية ومعايير عمليات التطوير المهني، إضافة إلى نظام إلكتروني لتسجيل وتتبع ودعم تنمية كل مستهدف وتقدمه.(المالكى. /**http: //www.almarefh.net**)

وتكمن القيمة الحقيقية لمشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز في تحقيق مفهوم النمو المهني المستمر للمعلم، حيث يقدم البرنامج تدريبًا مباشرًا للمتدربين وكذلك تدريبًا إلكترونيًا وتزويدهم بالأدوات التطويرية اللازمة ومتابعة للأداء طوال العام الدراسي لضمان تحقق معايير الجودة للمعلم من خلال التطبيق الميداني للتدريب، وتتضمن الفئة المستهدفة من المشروع المعلمين والمشرفين التربويين على اختلاف تخصصاتهم كما يهدف إلى تطوير المعلمين مهنيًا، وإكسابهم المعارف والمهارات التي تعينهم على أداء مهمتهم بمهنية عالية وفق ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم والمعايير المهنية المعتمدة ليكون المستفيد الأول هو الطالب وفق المعايير المهنية العالمية للارتقاء بمستوى التعليم في المملكة.(العمر. ١٤٣٦. http: //www.almarefh.net/show_content_sub.php?)

معوقات إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم:

تواجه إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم بعض المعوقات التي تحد من فاعليتها ومنها: - (قحوان ٢٠١٠)

١ – "ضعف امتلاك القادة لطرائق وأساليب التخطيط التربوي.

٢ - ضعف تمكن المعلمين من استخدام الوسائل التعليمية.

٣- قلة إلمام غالبية المعلمين بشروط ومواصفات الجودة الشاملة في العملية التعليمية.

٤- قلة الدافعية لدى المعلم لتطوير نفسه مهنياً.

٥- ندرة الدورات التدريبية، والورش التعليمية الخاصة بالتنمية المهنية المستدامة ".

٦– "ضعف تحفيز المعلمين للمشاركة فى برامج التنمية المهنية من قبل الادارة العليا أو القيادة المدرسية.

٧– عدم توافر اندية تهتم بتنمية المعلمين مهنيا.

٨- قلة الربط بين نتائج تقويم المعلمين وبرامج التنمية المهنية.

٩– قلة إتاحة مصادر التعلم الذاتى للمعلم فى مقر عمله ".(الصاعدى. ١٤٣٥)

١٠ – "عدم الاهتمام بتوفير فرص حقيقية للمعلمين لحضور المؤتمرات التربوية وحلقات النقاش.

١١- قصور البرامج التدريبية الحالية عن الوفاء بالاحتياجات التدريبية للمعلمين.

١٢ – قلة فرص الايفاد للخارج بالنسبة للمعلمين مع ندرة الاستفادة من خبرات العائدين منهم. " (طاهر، ٧٨، ٢٠١٠)

آليات إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم:

هناك عدة طرق وأساليب لتفعيل عملية التنمية المهنية للمعلم ومنها : -

اولا : التنمية المهنية للمعلم من خلال برامج التدريب والتطوير أثناء الخدمة

ثانيا : التنمية المهنية للمعلم من خلال آليات التطوير الذاتي وتتمثل فى

* التطوير الذاتي من خلال الحقائب التعليمية والتدريبية

* التطوير الذاتي من خلال التعليم المبرمج

ثالثا : التنمية المهنية للمعلم من خلال التقنيات المعاصرة وتتمثل فى

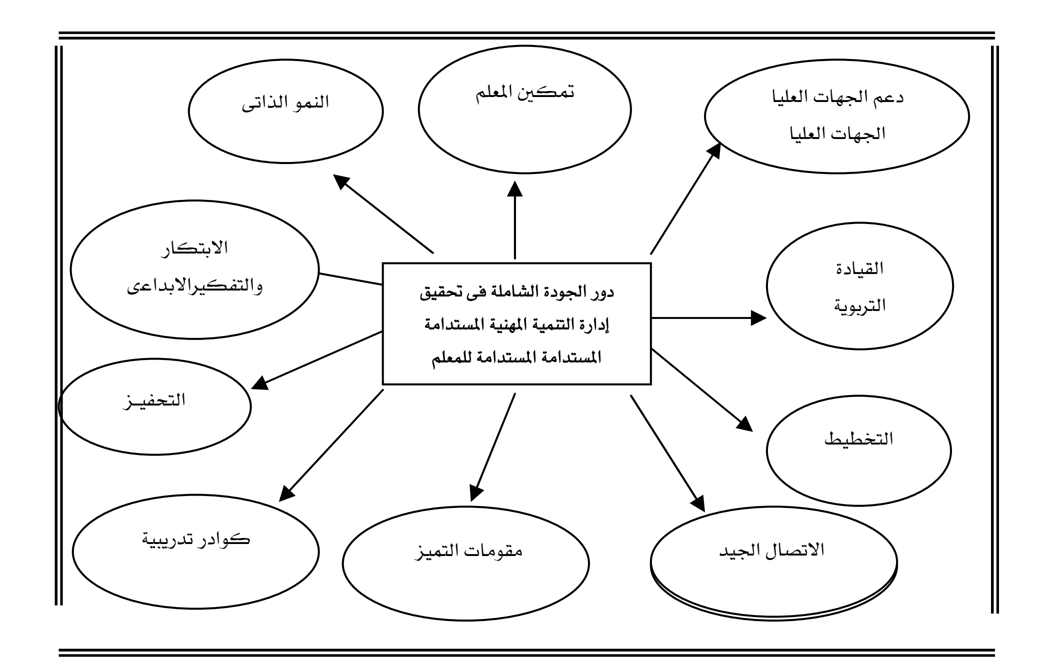
* التطوير الذاتي من خلال برمجيات الحاسوب

* التطوير الذاتي من خلال التعليم الإلكتروني

* التطوير الذاتي من خلال التعليم عن بعد (شرقى. ٢٠١٠)

ثالثا دور الجودة الشاملة فى تحقيق إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم :

يتطلب تطبيق إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم توفير عدد من المتطلبات الأساسية التي تعد حجر الأساس والبيئة المناسبة لتطبيق هذا النهج الإداري الجديد ويوضح الشكل التالى إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم من خلال الجودة الشاملة



شكل (١)

يوضح دور الجودة الشاملة فى تحقيق إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم

١ - دعم الجهات العليا:

إن تطبيق إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم قرار استراتيجي هدفه طويل الأجل ويحتاج إلى تحديد كيفية الوصول إليه. . ويحتاج هذا الأمر إلى اقتناع الجهات العليا (وزارة التربية والتعليم وإدارة التعليم بكل منطقة) بضرورته، وتوفير الدعم والمؤازرة المادية والمعنوية له، " ووضع السياسة العامة والاستراتيجيات الكفيلة بتحقيقه، وتوجيه الحهات المختصصة باتخاذ القرارات التنفيذية والخطوات

الاجرائية لبرمجة العمل وتنظيمه والإشراف عليه ومتابعته. " (بن دهيش والشلاش ورضوان، ٢١، ٢٠٠٩)

٢ - القيادة التربوية:

تعتبر القيادة التربوية الفعالة ركيزة أساسية فى تطبيق الجودة والتميز حيث يعد الاختيار السليم لمدراء المدارس على أسس ومعايير محددة ليس كافيا، بل لابد من تزويدهم بالكثير من المعلومات والمهارات والأساليب التي تمكنهم من تطبيق التنمية المهنية المستدامة للمعلم بفاعليه وهذا لا يتأتى إلا من خلال التدريب المستمر "بالإضافة إلى وضع استراتيجية تحدد وتوجه طريقة العمل مما يؤدى الى نجاحها وذلك من خلال الإهتمام بالمعلمين عن طريق التخطيط والتواصل والتدريب والتأهيل والتحفيز و ابتكار وخلق قيم تنظيمية جديدة تحث على المشاركة الفعالة بهدف تحسين جودة التعليم ".(المليجى، ٣٦٣، ٢٠١٢) ويدخل ضمن مسؤولية القيادة الإسهام في التنمية المهنية للمعلمين خلال تلمس احتياجاتهم التدريبية، واقتراح البرامج المناسبة لهم، ومتابعة إلتحاقهم بما يحتاجوا إليه من البرامج داخل المدرسة وخارجها، وتقويم آثارها على أدائهم، والتعاون في ذلك مع المشرفين التربويين المتخصصين (الشريف. ٤. ٢٠١٥) وعليه فيجب أن تستند عملية اختيار مدراء المدارس إلى أسس مهنية وأخلاقيه إذ يتوقف تنفيذ وتطبيق هذا النهج الإداري الحديث على مدى كفايات مدير المدارسة ومهاراته واتجاهاته وذلك لما له من قدرة على دعم عملية التنمية المهنية للمعلمين حيث تقوم القيادة بعدد من الأدوار لتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين وتتمثل فى: - (سيد وآخرون، ٢٢١، ٢٠١٢) إحداث التغيير وإدارته وتهيئة البيئة المناسبة والملائمة للمعلمين والاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية، وتحسين الرؤى المستقبلية للمدرسة، وزيادة قدرتها على الإبداع، بالإضافة الى استخدام النواحى الإدارية والتنظيمية كأداة تسهم فى تعزيز

عملية التنمية المهنية مثل اختيار الوقت المناسب وتقويم الممارسات المختلفة وتنظيم جداول الدراسة، وتوزيع الحصص بما يساعد المعلم على تنظيم وقته وإتاحة الفرصة لاستثمار هذا الوقت فى أنشطة التنمية المهنية، ويمكن لمدير المدرسة كقائد تربوى ومشرف فنى مقيم أن يقوم بمهام عديدة منها: -

التعرف على احتياجات المعلمين التدريبية وترتيبها وفقا لأولوياتها* .

استقدام خبراء ومتخصصين لعقد دورات ولقاءات تلبى احتياجاتهم* .

مساعدة المعلمين على التعلم الذاتى وإتاحة الفرص لهم للقراءة والإطلاع* .

عقد الحلقات النقاشية وورش العمل الخاصة برفع وزيادة كفاءة المعلم* .

اتباع أساليب الحوافز المعنوية والمادية لتنشيط فرص النمو العلمى والمهنى للمعلمين* .

عقد اللقاءات والندوات الثقافية وتوجيهها لتلبية احتياجات المعلمين* .

احترام الافكار الجديدة للمعلمين وتقدير دورهم فى وضع خطط المدرسة وبلوغ الأهداف التربوية* .

٣ – التخطيط:

يعد التخطيط احد عناصر الإدارة التي تسعى الى التميز والإصلاح المدرسى عن طريق تطبيق الجودة الشاملة وذلك من خلال تشخيص الأوضاع التعليمية والتربوية الحالية، وتحديد الأولويات وتقدير الإحتياجات، ورسم الخطط والبرامج السليمة للإستجابة إلى متطلبات التنمية المهنية المستدامة مما يؤدى الى التحسين النوعى والإصلاح الفنى للعملية التربوية من خلال عمليات التدريب وبرامج التطوير الذاتى المختلفة لإكساب المعلمين المهارات والكفاءات الجديدة اللازمة لتحقيق التنمية المستدامة، بالإضافة الى الكشف عن قدرات ومهارات واستعدادات الأفراد

لتحديد أفضل الوسائل لتنميتها واستثمارها مما يساعد على زيادة قدرة المعلمين على التكيف مع ظروف العمل، وما حدث فيها من تغير نتيجة للتطور العلمى والتكنولوجي(أحمد وحافظ، ١٠٤: ١١٧، ٢٠١٢)

٤- نظام اتصال جيد:

تحتاج إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم إلى كم مناسب من المعلومات وإلى متابعة مستمرة وفورية لتطورات العصر وتقنياته، ومن ثم فإن توافر قنوات الاتصال الفعالة مع كافة الأطراف الداعمة للتنمية المهنية المستمرة للمعلم من وزارة التربية والتعليم وكليات التربية يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة، وعليه يجب أن تكون جميع قنوات الاتصال مفتوحة بشكلها الرسمى وغير الرسمى لتدعيم الاتصال الذى يعد "جوهر وأساس العمليات والوظائف وعن طريقها ترتبط أجزاء وأقسام المؤسسة ببعضها البعض ويتحقق التكامل في أعمالها إذ لا يمكن لجزء أن يعمل بمعزل عن بقية الأجزاء ونظام الاتصال الفعّال في المؤسسة يقود ويساعد إلى حد كبير في اتخاذ القرارات الإدارية الصائبة حيث أن نجاح عملية اتخاذ القرارات تعتمد إلى حد كبير على دقة المعلومات اللازمة وإمكانية الحصول عليها في الوقت المناسب وهو ما يوفره الاتصال الفعّال "(شرف ومعوض. ٢٢٠. ٢٠١٥)

٥- توافر مقومات التميز:

تتمثل مقومات التميز فى مناخ عمل داعم ومحفز، وقيم عمل راسخة، وقيادة ديمقراطية فاعلة، وعلاقات إيجابية مع المستفيدين، وأساليب فعالة للتواصل وتبادل المعلومات، وإجراءات سهلة ومتوازنة لإنجاز الأعمال المختلفة(المليجى، ٢٢ - ٢٣، ٢٠١٢)، وتنمية روح الفريق والعمل الجماعى ليتمكن الجميع من إحداث التغيير فى عمليات تطوير البرامج الدراسية، والتقويم والتخطيط لصناعة القرارات على مستوى المدرسة، وكذلك تحسين اتجاهات المعلمين تجاه التدريس والخبرات

التعليمية وتشجيعهم على الاشتراك فى أنشطة التنمية المهنية التي تلبى احتياجات المدرسة للتطوير والتجويد.. (سيد وآخرون، ٢٢١، ٢٠١٢) مما بساعد على توفير مناخ تعليمى يسمح بحرية التعبير والمنافسة وترسيخ مفهوم التعلم الذاتى والتعاونى .

٦ – كوادر تدريبية فاعلة :

العناصر التدريبية عنصر هام فى تحقيق إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم ولذلك يجب استقطاب الخبراء و الأكاديميين المتخصصين الذين تتوفر لديهم المقومات اللازمة لتصميم وتدريس البرامج التدريبية بكفاءة وفاعلية، واختيار الأساليب المبنية على الفكر الثقافي والتطور العلمي لتدريب المعلمين على كيفية استخدام النواحي التقنية فنياً في التعليم بعد تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من قبل الجهات المعنية بذلك، وأن تكون لديهم القدرة على التفكير الإبداعي في مجال تخصصهم ومحاولة تطبيق الأفكار بطريقة عملية لتغيير السلوك في الاتجاه الهادف، بالإضافة إلى اتقان بعض " المهارات الأساسية كالاتصال، و التحديد الدقيق لمستوى المشاركين، و استخلاص المؤشرات من التغذية العكسية، واستخدام منهج تدريبي متكامل، الحرص على إظهار السلوكيات الجديدة، وتوفير المناخ التدريبي الآمن، وتوافر بعض القدرات الذاتية كالفطنة الحسنة، و المواءمة، و التوازن، و التوجه نحو النتائج " (الزهراني. /http: //uqu.edu.sa).

٧ – التحفيز :

تعد الحوافز من المتطلبات الهامة لتنمية المعلم مهنيا، فهي تولد لدية دافعية عالية ليقوم بجهود مخلصة تعمل على تطوير ممارساته للحصول على تلك الحوافز وتعد الحوافز أداة هامة لدفع المعلم نحو التعلم الذاتي، كما يمكن اعتبارها قوة دافعة للإستفادة من الفرص المقدمة أقصى استفادة، بشرط أن يصبح اجتياز

الفرصة شرط الحصول على الحوافز هذا وتنقسم الحوافز إلى نوعين رئيسيين هما الحوافز الإيجابية والحوافز السلبية.

الحوافز الايجابية وتتمثل في مجموعة المؤثرات التي تسعي إلى التأثير على سلوك العاملين عن طريق إشباع حاجات أخرى غير مشبعة لديهم، إضافة إلى الحاجات المشبعة لديهم بشكل فعلي وتتمثل فى: -

أ- **حوافز مادية:** ومن أمثلة الحوافز الإيجابية المادية" المكافآت المالية، البعثات، المنح الترقيات، تحسين ظروف العمل وتخصيص جزء من الأرباح لمكافأة العاملين.

ب- **حوافز معنوية:** ومن أمثلتها تقدير جهود العاملين، واحترام تطلعاتهم الاجتماعية التي يسعون إلى تحقيقها من خلال العمل، ومنح شهادات تقدير أو شكر لجهودهم المبذولة لفعالية المؤسسة واشتراك العاملين في الإدارة بأفكارهم، وفي رسم سياستها واتخاذ قراراتها.

الحوافز السلبية: وتتمثل في مجموعة المؤثرات التي تسعى إلى التأثير على سلوك العاملين من خلال تهديدهم بحرمانهم من بعض الامتيازات التي يحصلون عليها بالفعل، وهي بدورها تنقسم إلى:

أ- **حوافز مادية:** ومن أمثلة الحوافز السلبية المادية، التهديد باستقطاع جزء من المرتب والحرمان من مظاهر التقدير وتوقيع الجزاءات عند المخالفة.

ب- **حوافز معنوية:** ومن أمثلة الحوافز السلبية المعنوية، اللوم والتوبيخ والتأنيب، وفي هذا الصدد أكدت بعض الأدبيات على أن الحوافز المادية ليست هي الحافز الوحيد للعمل بل قد تكون في بعض الحالات ذات أهمية ثانوية حيث تأتي اعتبارات أخرى في المقدمة مثل الحاجة إلى إثبات الذات من خلال التقدير والاعتراف بالجهود التي يبذلها الموظف في العمل وتوفير درجة عالية من الاستقلالية في أداء العمل، وإذا

ما استطاعت الإدارة أن تقدم هذه الحوافز على أساس من العدالة فإنها سوف تؤدي إلى شعور العاملين بالرضا والولاء للمؤسسة.. (التنمية المهنية للمعلمين. http: //cfijdida.over-blog.com)

٨ - التشجيع على الابتكار والتفكير الابداعى:

يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ الأساسية للتميز حيث أن شيوع فلسفة عامة تشجع على التفكير الابتكارى والمبادرة إليه دون خوف من الفشل أو العقاب مع اعطاء بعض الصلاحيات اللازمة لذلك، ورصد المكافآت للمبتكرين. (المليجى، ٢٢ - ٢٣، ٢٠١٢) كما أن التشجيع على البحث والتفكير من أفضل الأساليب لأداء العمل والابتكار والتجديد دون التقيد بالأساليب التقليدية واللوائح التي تعوق أداء العمل وتوفير بيئة العمل الملائمة للمشاركة فى عمليات التحسين والتطوير (قنديل، ١٥١، ٢٠١٠) بالإضافة الى التحفيز على التغيير الايجابى لصالح تطبيق الجودة الشاملة، وتنمية مهارات النظرة المستقبلية لدى المعلمين بالمؤسسة التربوية مما يؤدى الى شعورهم بأهميتهم داخل مؤسستهم وأنهم جزء أساسى من النظام (حافظ و الزهيرى، ٤٨: ٥٠، ٢٠٠٩) فيدفع بهم الى النمو الذاتى الذى يفجر كل الطاقات والإمكانات الكامنة لديهم بما يضمن تأكيد ثقافة الابتكار من خلال الاستجابة الفورية لكل ما هو جديد فالإبداع يدعم قوة أي منظمة في تميزها عن المنظمات الأخرى.

٩ – الاحساس الدائم بالحاجة للتعلم (النمو الذاتى):

نتيجة للتقدم العلمى والتكنولوجى الهائل والسريع يجد الانسان وبخاصة المعلم أنه فى حاجة الى السعى الدؤوب إلى الأفضل والأحسن وهذا ما يدعو إلى التعلم المستمر للتميز عن الآخرين. (المليجى، ٢٢ - ٢٣، ٢٠١٢) من خلال تطوير مهاراته وقدراته والإطلاع على كل ما هو جديد مما يحقق التميز للمؤسسة

التربوية، "حيث يتم الإستفادة من كافة الإمكانات المتاحة داخل المؤسسة التربوية من مراجع ووسائط تكنولوجية وحقائب تدريبية للتنمية المستمرة، " ويعتبر النمو الذاتى المستمر أحد السبل للتنمية المهنية للمعلمين والحصول على العديد من الخبرات والمهارات والمعلومات لإنجاز أدوارهم المهنية بطرق فعالة، وقد اثبتت إحدى الدراسات أن أساليب التعلم الذاتى للمعلمين لها علاقة بالدوافع الداخلية التي تسهم فى تحسين أداء المعلمين وأن هناك علاقة إيجابية واضحة تظهر من خلال تنميتهم لأدائهم المهنى ومدى الكفاءة لديهم ".(قحوان. ٩٣. ٢٠١٢) وللتعلم الذاتى أهمية كبيرة فى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين حيث يعتمد على الرغبة الحقيقية النابعة من داخل المعلم لكى يطور نفسه فيشعر بقيمته واستقلاليته مع توفير جو من الحرية والديمقراطية أثناء تنميته المهنية وهذا الأسلوب يساعد المعلم على ابتكار الأساليب الفعالة فى التدريس والتفاعل الإيجابى مع الطلاب والعملية التعليمية بشكل عام.

١٠ - تمكين المعلم:

تمثل التنمية المهنية تمكين للمعلم، لأن التمكين الإداري والوظيفي من الوسائل الحديثة المبتكرة في التطوير الإداري والإصلاح المدرسي بشكل يحقق التفوق والنجاح للمدرسة، "حيث تقوم على الإدارة بالمشاركة فى المعلومات وفى تحليل المشكلات ووضع القرارات والترحيب بالابتكارات وتحفيز العاملين عليها وإعطاء القائد التربوى سلطات للمعلمين تتكافأ ومسئولياتهم وبعد ذلك استراتيجية مستمرة وفلسفة إدارية تسهم فى إتاحة فرص التعليم والتأهيل لقدرات إدارية أوسع " (بن دهيش وآخرون، ٧٩، ٢٠٠٩) بما يمكنهم من النمو المستمر فى النواحى الإدارية بالإضافة إلى أن "تمكين المعلم يعد أحد المفاتيح الهامة لتحسين المدرسة، ويتم من خلال إكسابه المعلومات التي تساعده على الاستقلال، وتحمل المسؤولية والتوجه الذاتي نحو تحسين العملية التعليمية بالمدرسة، وتتعدد أبعاد تمكين المعلم،

فيرى البعض أن تمكين المعلم مرتبط بسماع صوته، أي التعبير عن حاجاته واهتماماته بنفسه، ويرتبط ذلك بعدة أبعاد منها: المشاركة في اتخاذ القرار وتفويض السلطة، والتشجيع على وضع الأهداف والانضمام إلى فريق العمل، ويعمل تمكين المعلم على تنمية كفاياته المتعلقة بتحمل مسئولية تنمية نفسه مهنيا، وحل مشكلاته، وزيادة حماسه، والقدرة على الابتكار وزيادة فعالية فرص التنمية المهنية المقدمة له، وكذلك لتمكين المعلم تأثير نفسي، فإعطاء المعلم سلطة للقيام بأدوار إدارية تشعره بمكانته في المدرسة مما ُيزيد تقديره لذاته. (التنمية المهنية للمعلمين. http: //cfijdida.over-blog.com) ويحفزه لتنمية ذاته بشكل مستمر ليستطيع القيام بالواجبات والمسؤوليات المنوطه به.

ويعد تطبيق إدارة التنمية المهنية المستدامة للمعلم في التعليم أمر مفيد وهام جدا إذا ما أرادت الإدارات التعليمية والمدارس تحقيق أهدافها بمستوى عال من الكفاءة والفعالية حيث إنها تعد أحد مداخل تحقيق الجودة الشاملة وذلك ما ترنوا إليه كل المؤسسات التعليمية والتربوية.

رابعا توصيات الدراسة:

- وضع إستراتيجية تحدد فيها البرامج والأساليب التدريبية المختلفة للتنمية المهنية للمعلمين منذ التحاقهم بالعمل .
- تجديد معلومات المعلمين، وتنميتها في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتمكينهم من الإطلاع على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم، وطرائق التدريس، والمحتوي الدراسي .
- الأخذ بسياسة الترخيص لمزاولة مهنة التعليم وفق شروط موضوعية مقننة.

- فتح قنوات اتصال مباشر بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم للوقوف على مشكلات المعلمين المهنية والعمل على الحد منها.
- توفير مراكز تدريبية للمعلمين تابعة لكيات التربية تقوم على رفع كفاءة المعلمين بالإضافة إلى إطلاعهم على كل التجديدات الحديثة التي تسهم فى تنميتهم مهنيا.
- تفعيل دور وحدات التدريب داخل كل مدرسة على أن تلبي أنشطة التنمية المهنية المستدامة احتياجات المعلمين بشكل منتظم.
- تحسين دافعية المعلمين نحو التدريب المستمر أثناء الخدمة من خلال توفير الحوافز البعدية، وتجديد محتوى البرامج التدريبية، وتطوير أساليب تنفيذها.
- الربط بين نتائج تقويم أداء المعلمين وبرامج التنمية المهنية.
- إتاحة مصادر التعلم الذاتى للمعلم فى مقر عمله.
- توفير فرص حقيقية للمعلمين لحضور المؤتمرات والندوات التربوية وحلقات النقاش.

المراجع

- أبو الوفا، جمال محمد. حسين، سلامة عبد العظيم. (٢٠٠٨). الإدارة المدرسية والصفية. الإسكندرية. دار الجامعة الجديدة

- أحمد. حافظ فرج ،حافظ. محمد صبرى (٢٠١٢). إدارة المؤسسات التربوية. ط٢. القاهرة. عالم الكتب.

- التنمية المهنية للمعلمين. تم استرجاعها بتاريخ ١٢/١ /٢٠١٥ من http: //cfijdida.over-blog.com/article-2-suite-110867092.

- الحوامدة. مصطفى وأبوشريخ. شاهر (٢٠١٠) " درجة توجه معلم الثقافة الإسلامية فى المرحلة الثانوية نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة فى التعليم من وجهة نظر الطلبة. المؤتمر العلمى الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (تربية المعلم العربى وتأهيله: رؤى معاصرة) الأردن.

- الزايدى. أحمد بن محمد، أحمد. أشرف السعيد(٢٠١٥)." التنمية المهنية المستدامة لمعلمى المدارس الثانوية بمحافظة جدة فى ضوء متطلبات معايير الاعتماد المهني تصور مقترح مجلة مستقبل التربية العربية. القاهرة. ع ٩٤. مج. ٢٢ .

- الزبيدى. وفاء بنت محمد بنت على. (٢٠١٢). التحفيز فى ضوء منهجية الجودة الشاملة بجامعة أم القرى (دراسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة ام القرى .

- الزهرانى. حسن بن عوضه عبد الله /(٢٠١٤). دور الإدارة المدرسية فى تجويد برامج التنمية المهنية لمعلمى المدارس المتوسطة بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة جدة .

- الزهراني. مرضي. المدرب الناجح صفاته وكفاياته تم استرجاعها بتاريخ ١٢ /١٢ /٢٠١٥ من http: //uqu.edu.sa/page/ar/112952

- السويد. محمد ناصر (٢٠١٥). بناء مصفوفة الخيارات الإستراتيجية للتنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية "المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية .السعودية.

- الشريف. بوفاس (٢٠١٢) إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة الجامعية: توافق الأهداف و الأساليب .دفاتر اقتصادية - دورية محكمة , جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر.

- الشريف. عزة حسين ردة. (٢٠١٥). واقع التمكين الإدارى للمديرات وعلاقتة بالتنمية المهنية للمعلمات فى المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.

- الشلبى. الهام على أحمد (٢٠١٠). أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين (تجربة وكالة الغوث الدولية الأردن). مجلة جامعة دمشق. مج ٢٦.ع ٤.

- الشهرانى. على بن معجب (٢٠١١). تصور مقترح لإنشاء مركز وطنى للتنمية المهنية للمعلمين فى المملكة العربية السعودية فى ضوء فلسفة التعليم المستمر. مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس. ع ٣٥. ج ٣.

- الشهرى. عبد الله عجلان محمد (٢٠١٣). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة فى مدارس التعليم العام والتطلعات المستقبلية للتغلب عليها من وجهة نظر مديرى المدارس فى محافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.

- الصاعدى. عبد الهادى براك مطيع (١٤٣٥). معوقات التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة المدينة المنورة التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدعوة و اصول الدين قسم التربية. الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة.
- العانى. وجيهة ثابت (٢٠١١). الجودة الشاملة والتخطيط الاستراتيجى نظرة تحليلية. رسالة التربية. سلطنة عمان.ع ٣١.
- العمر. مشاعل. (١٤٣٦). مشروع التطوير المهني للمعلمين. مجلة المعرفة. تم إستراجاعها بتاريخ ١٢/١٣ /٢٠١٥ من http: //www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=429&SubModel=
- الغفيلى. عبدالله بن جديع داهى. (٢٠١١).واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة فى الإشراف التربوى من قبل المشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- الاكلبى. سعيد سعد فايز (٢٠١٢). فاعلية برنامج الكترونى للتنمية المهنية لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية فى ضوء حاجاته وأثره على التحصيل والمهارات والإتجاه نحو التنمية المهنية بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراة غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
- المالكى. أميرة (١٤٣٣). مشروع الملك عبد اللّه بن عبد العزيز لتطوير التعليم. تم استرجاعها بتاريخ ١١/٢٨ /٢٠١٥ من http: //www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=400&SubModel=132&ID=1686

- المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية. (٢٠٠٩). التنمية المهنية للمعلم فى ضوء ثورة المعلومات. النشرة الدورية للمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة. ع ١٦.
- المليجى. رضا إبراهيم. (٢٠١٢).إدارة التميز المؤسسى بين النظرية والتطبيق. القاهرة. عالم الكتب.
- الناقة. صلاح أحمد ، أبو ورد. إيهاب محمد. (٢٠٠٩). إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية. المؤتمر التربوى. بعنوان " المعلم الفلسطينى – الواقع والمأمول.
- بن دهيش. خالد عبدالله والشلاش. عبد الرحمن بن سليمان و رضوان. سامى عبد السميع (٢٠٠٩). الإدارة والتخطيط التربوى (أسس نظرية وتطبيقات عملية). الرياض. مكتبة الرشد. ط ٣.
- حافظ. هنداوى محمد و الزهيرى. إبراهيم عباس. (٢٠٠٩). إدارة الجودة الشاملة وإعادة هندسة العمليات فى التعليم (رؤى نظرية وخبرات عالمية). الجيزة. هبة النيل العربية للنشر.
- حسينى. صلاح الدين محمد. (٢٠٠٩). التنمية المهنية لمعلمى المدرسة الثانوية العامة (رؤية الواقع وآفاق المستقبل) تم استرجاعها بتاريخ ٢٠ /١١ /٢٠١٥ من http: //webcache.googleusercontent.com
- دعمس، مصطفى نمر (٢٠١٢). إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم. عمان - الأردن. دار غيداء للنشر والتوزيع.
- سليمان. هناء إبراهيم (٢٠١١). الادارة الذاتية مدخل لتحقيق الجودة الشاملة بالمدارس المصرية. مجلة القراءة والمعرفة. مصر. ع١١٩.

- سيد. أسامة محمد ، الجمل. عباس حلمى. (٢٠١٢). التدريب والتمية المهنية المستدامة. القاهرة. دار العلم والإيمان.
- شرف. علية محمد ومعوض. فاطمة عبد المنعم. (٢٠١٥). مهارات الاتصال. الرياض. مكتبة الرشد. ط ٢.
- شرقى. آمال نادية. (٢٠١٠). التنمية المهنية للمعلم والاتجاهات المعاصرة. تم استرجاعها بتاريخ ٨/١١ /٢٠١٥ من http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=710
- طاهر. رشيدة السيد أحمد. (٢٠١٠). التنمية المهنية للمعلمين فى ضوء الاتجاهات العالمية. الاسكندرية.دار الجامعة الجديدة.
- عبد المنعم. نادية محمد و مصطفى. عزة جلال (٢٠٠٨). الإدارة المدرسية المعاصرة فى ظل المتغيرات العالمية. القاهرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عتريس. محمد عيد. (٢٠١٠). تفعيل دور مدر المدرسة فى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم فبل الجامعى فى ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم. مجلة التربية. مصر. مج ١٣. ع ٢٩.
- على. أسامة. (٢٠١٠). التخطيط الإستراتيجى وجودة التعليم واعتماده. القاهرة. العلم والإيمان للنشر والتوزيع. ط٢.
- عياصرة. أحمد (٢٠٠٥). التنمية المهنية المستدامة للمعلمين. رسالة المعلم. الاردن. مج ٤٣ ، ع.٣، ٤.
- قحوان. محمد قاسم. (٢٠١٠). التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في اليمن في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.

- قحوان. محمد قاسم. (٢٠١٢). التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في اليمن في ضوء معايير الجودة الشاملة. الاردن. دار غيداء للنشر والتوزيع.

- قنديل. علاء محمد سيد. (٢٠١٠). معايير الجودة الشاملة فى العمليات الإدارية بالإدارة التعليمية. القاهرة. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

- مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (١٤٣٣). أنموذج تطوير المدارس. الإصدار الأول. الرياض.

- محمد. فتحى عبد الرسول. (٢٠٠٨). الاتجاهات الحديثة فى الإدارة المدرسية. الجيزة. الدار العالمية للنشر.

- محمد. ماهر أحمد حسن. (٢٠١١). الاعتماد المهنى وعلاقته بالتنمية المهنية المستدامة للمعلم فى عصر التدفق المعرفى. مجلة كلية التربية. جامعة اسيوط. مج ٢٧. ع٢. ج ٢.

- مصطفى. يوسف عبد المعطى. (٢٠١٠). الإدارة التربوية معلم جديدة لعالم جديد. القاهرة. دار الفكر العربى. ط٢.

-Buzz,Dawn& et al, (2010). Investigating a professional Development School Model of Teacher Education in Canada, McGill Journal of Education, vol.45, No.1

- Hallinger, Philip; Lee, Moosung; Ko, James.(2014). Exploring the Impact of School Principals on Teacher Professional Communities in Hong Kong. Leadership and Policy in Schools, v13 n3 p229-259 2014.. Retrieved December 13, 2015 from http: //eric.ed.gov/?

-Tantranont, Nuttiya.(2009). Continuing Professional Development for Teacher in Thailand. PhD thesis, University of Warwick..

Retrieved November 27, 2015 from http: //wrap.warwick.ac.uk/2242/ .

-Tuli, Fekede; Tynjälä, Päivi.(2015). Professional Learning of Teachers in Ethiopia: Challenges and Implications for Reform. Australian Journal of Teacher Education, v40, n5. Retrieved November 25, 2015 from http: //eric.ed.gov/?

-Seezink A.,Poel,R.F.(2010). “Continuing professional development need of teachers in schools for competence-based vocational education: A case Study from The Netherlands”, Journal of European Industrial Training,Vol.34Iss: 5,pp.455-474.. Retrieved November 25, 2015 from http: //www.emeraldinsight.com.ezproxy.qu.edu.sa/

-Zascerinska, Jelena. (2010). Professional Environment for Teacher Professional Development. Paper presented at the International Scientific Conference, "Theory for Practice in the Education of Contemporary Society.. Retrieved Desember 12, 2015 from http: //eric.ed.gov/?

اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء بعض المتغيرات

د. إبراهيم بن عبد اللّه العثمان

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية،

جامعة الملك سعود ، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة في التعرف على اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية وفقا لبعض المتغيرات (نوع الدراسة، والتخصص، والدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة)، كما هدفت إلى التعرف على أهم أشكال التواصل بين الأسرة والمختصين في المدرسة لخدمة الطالب، وأهمية دور الأسرة في حياة التلميذ ذي الإعاقة، وأهم الخدمات التي يجب أن تقدم للتلاميذ ذوي الإعاقة، وما إذا كانت المقررات تتضمن التأكيد على أهمية المشاركة الوالدية في ميدان التربية الخاصة، وما إذا كان معلمو ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة لديهم المعرفة والكفاءة لتحقيق الشراكات الفعالة بين الأسرة والمدرسة.

واشتملت العينة على مجموعة من معلمي ما قبل الخدمة من طلاب التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة، بكلية التربية، جامعة الملك سعود، وطلاب برنامج دبلوم التربية الخاصة، بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود (ن = ٨٣) خلال الفصل الدراسي الثاني (١٤٣٣/١٤٣٤). اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي.

أوضحت نتائج فروض البحث عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية تعزى لمتغيرات نوع الدراسة، والتخصص، والدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة. وتؤكد هذه النتائج أن معظم معلمي ما قبل الخدم يقرون بأهمية تحقيق المشاركة التعاونية مع الوالدين، ولا يؤثر في اتجاهاتهم هذه العديد من العوامل المتمثلة في نوع الدراسة (التدريب الميداني- برنامج دبلوم التربية الخاصة)، والتخصص (إعاقة فكرية- إعاقة سمعية- اضطرابات سلوكية وتوحد- صعوبات التعلم)، والدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة (شخصي- إنساني- اقتصادي- ثقافي).

الكلمات المفتاحية: المشاركة الوالدية، معلمي التربية الخاصة، تربية خاصة

Trend in Pre-service Teachers in The field Of Special Education about Parental Involvement in Some of The Variables

Ibrahim Abdullah Alothman

Associate professor, department of Special Education, College of Education, King Saud University Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Summary of the study:

The study aimed to identify trends in teacher pre-service in the field of special education about parental involvement, according to some variables (type of study, specialization, and motivation toward work in the field of Special Education), also aimed to identify the most important forms of communication between the family and the professionals in the school to serve students , and the importance of the role of the family in the life of a student with a disability, and the most important services that should be provided for pupils with special needs, and whether the courses include an emphasis on the importance of parental involvement in the field of special education, and whether teachers of pre-service in the field of special education have the knowledge and competence to achieve effective partnerships between the family and the school.

The sample included a group of teachers, pre-service students from the training field, Department of Special Education, Faculty of Education, King Saud University, and students of the diploma program of Special Education, Faculty of Social Sciences, University of Imam Muhammad bin Saud (n = 83) during the second semester (1433 / 1434). Find adopted the current descriptive analytical method.

The results of the research hypotheses lack of statistically significant differences between the mean scores of pre-service teachers on a scale trend toward parental involvement is due to the variables of type of study, specialization, and motivation toward work in the field of special education. These results confirm that most of the teachers before the servants recognize the importance of achieving cooperative engagement with the parents, and does not affect the attitudes of these many factors of the type of study (field training - Diploma Program Special Education), and specialization (intellectual disabilities - hearing impairment - behavioral disorders and autism - learning difficulties), and motivation toward work in the field of special education (personal - human - economic - cultural).

Keywords: Parental Involvement, Special Education Teachers, Special Education

مقدمة:

تعد المشاركة التعاونية بين الوالدين، والمختصين في ميدان التربية الخاصة أمرا ضروريا، حيث تسهم في تحقيق نوع من تكامل الجهود المبذولة لتحسين حالة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد نص القانون الأمريكي لتربية وتعليم الأفراد ذوى الإعاقات (Individuals With Disabilities Education Act, 1997, 2004) فى إصداره الأول، والمعدل على ضرورة تقوية المشاركة الوالدية فى العملية التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة، والتأكيد على إشراك الأسرة أثناء عملية التدخل المبكر. ويعزز هذا القانون خطة الخدمة الفردية، والأسرية Individualized and Family Service Plan " IFSP "، والتي تعكس أولويات الأسرة، واهتمامات الأطفال الذين تكون أعمارهم أقل من ٣ سنوات **(**Kim & Vail, 2011**)**.

كما أن الجهود التخصصية، والتشريعية الحالية تؤكد بشدة على العمل مع الأسر فى مجال تلقى الخدمات التعليمية. وقد عززت وزارة التعليم الأمريكية مفاهيم المشاركة التعاونية الوالدية فى التعليم، كما أكد العديد من التصريحات الواردة عن العديد من المنظمات التعليمية الأمريكية، مثل المجلس الوطني لمعايير التدريس المهني National Board for Professional Teaching Standards، والجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار National Association for the Education of Young Children على الدور الفعال لإشراك الوالدين فى التعليم المدرسي **(**Brookman-Frazee, 2004**)**.

وأكد مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children, 2013) في إطار تحديده لمعايير الممارسة المهنية في ميدان التربية الخاصة على أهمية المشاركة الوالدية بين الوالدين، والأسرة من جهة، والمختصين من جهة أخرى، حيث طالب المختصين بما يلي: ١- التواصل الملائم، والفعال، والقائم على

الاحترام، والفهم الدقيق، مع الوالدين، والأسر؛٢- استخدام المعرفة الخاصة بالوالدين، والأفراد غير العاديين عند تخطيط، وإجراء، وتقييم خدمات التربية الخاصة، وتمكينهم كشركاء في العملية التعليمية؛ ٣- تحقيق التواصل بين الوالدين، والمختصين، مع احترام الخصوصية، والسرية، والتنوع الثقافي؛ ٤- زيادة فرص تعليم الوالدين باستخدام المعلومات الواضحة، والملائمة ثقافيا، والأساليب المهنية؛ ٥- تعريف أولياء الأمور بحقوق أبنائهم التعليمية، وأية ممارسات تنتقص من هذه الحقوق؛ ٦- تقدير، واحترام التنوع الثقافي داخل المدرسة، والمجتمع؛ ٧- احترام العلاقات المهنية مع التلاميذ، والوالدين، وعدم السعي لتحقيق فائدة شخصية.

وللتأكيد على ضرورة وعي الطلاب المعلمين، أو معلمي ما قبل الخدمة، بأهمية المشاركة الوالدية، أوضح ديسلانديز وآخرون (Deslandes, Fournier and Moran, 2008) أن الخبرات التعليمية التي يتلقاها الطلاب المعلمون في مرحلة ما قبل الخدمة يجب أن تثري إدراكاتهم لمستوى كفاءتهم في تقوية المشاركة الوالدية والمجتمعية.

وتعد اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة Pre-service Teachers نحو أهمية الاستفادة من المشاركة الوالدية في البرامج المقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من أسس نجاح الخدمات المقدمة لهؤلاء الأطفال في تحقيق الأهداف المرجوة من هذه البرامج مستقبلا، باعتبار هؤلاء الطلاب هم الفئة المنوط بها التفاعل الإيجابي مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بعد أن يصبحوا معلمين في ميدان التربية الخاصة.

مشكلة البحث:

إن المشاركة الوالدية عنصر أساسي يجب أن يوضع فى الاعتبار عند تطوير، وتطبيق خطط دعم السلوك الفردي للأطفال ذوي الإعاقة، حيث تسهم المشاركة بين الأسرة، والمدرسة في تحسين المخرجات التعليمية للأطفال ذوى السلوكات المشكلة، لأنها تشمل التعاون بين الأسر، والمعلمين للعمل معا فى عملية تطوير الأهداف، والخطط، وتوفير الدعم للأسر (Blair et al., 2011).

وللتأكيد على أهمية تضمين ودعم مفاهيم المشاركة الوالدية داخل برامج إعداد المعلم أوضح فلانيجان((Flanigan, 2007 أنه لكي تحقق برامج تعليم وإعداد المعلم أهداف المعايير التخصصية، والأهداف الفيدرالية، ومعايير الاعتماد الخاصة بالمركز القومي لاعتماد المعلمين National Council For Accreditation of Teachers (NCATE, 2002) فإن موضوع إشراك المدارس مع الوالدين والمجتمع يجب أن يتكامل داخل المنهج المطلوب لبرامج تعليم وإعداد المعلم. وبالرغم من ذلك فإن هذا الموضوع يحظى باهتمام محدود في معظم برامج إعداد وتعليم المعلم، وهذا بدوره يحد من قدرة الطلاب المعلمين في ميدان التربية الخاصة على تحقيق الأهداف المرجوة من برامج التربية الخاصة.وهو ما أكدته نتائج دراسة باتي (Patte, 2011) من أنه على الرغم من وعي معلمي ما قبل الخدمة بالعديد من النتائج والفوائد الإيجابية المرتبطة بتحقيق الشراكات بين الأسرة والمدرسة، فإن معرفتهم، وكفاءاتهم في تحقيق الشراكات بين الأسرة والمدرسة محدودة، كما أن إدراكاتهم للشراكات بين الأسرة والمدرسة تعد تقليدية في طبيعتها.

وفي حدود علم الباحث هناك ندرة شديدة في الدراسات العربية التي تناولت استكشاف اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو المشاركة الوالدية، ومن ثم تتضح

ضرورة استكشاف هذه الاتجاهات في البرامج المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، باعتبار التعرف على هذه الاتجاهات منبئا ضروريا لمعرفة مدى استفادتهم من هذه المشاركة في تحسين العملية التربوية، والتعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك عندما يصبح هؤلاء الطلاب المعلمون عاملين في ميدان التربية الخاصة مستقبلا.

ويلاحظ العديد من المختصين في ميدان التربية الخاصة تضارباً في اتجاهات العديد من طلاب التدريب الميداني، والطلاب الملتحقين بدبلومات التربية الخاصة في العديد من التخصصات، حول دور الوالدين في إثراء العملية التعليمية لأبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء على المستوى الأكاديمي، أو النفسي، أو الاجتماعي؛ فمنهم من يرى أن مشاركة الوالدين في البرامج المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ضرورة ملحة، تعدت كون الوالدين مصادر للمعلومات - فقط- حول أطفالهم، إلى كونهم ليسوا - فقط- مشاركين في تنفيذ بعض جوانب البرامج المقدمة لهؤلاء التلاميذ، بل - أيضاً- قائمين بتنفيذ استراتيجيات فعالة تسهم في تحسين حالة أطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة، على المستوى الأكاديمي، والاجتماعي، والانفعالي، وهذا ما يؤكده ظهور برامج تعليم الوالدين في مجال التربية الخاصة، ومنهم من يرى أن الوالدين قد يؤدون دوراً محدوداً في هذا الإطار، ومنهم من يرى أنه لا فائدة من إشراك الوالدين في ظل الظروف الحياتية، والضغوط النفسية التي يواجهونها.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء بعض المتغيرات؟.

وينبثق من هذا السؤال مجموعة منا لأسئلة الفرعية يمكن تحديدها في الآتي:

- ما اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو المشاركة الوالدية؟.
- ما أهم أنماط التواصل بين الأسرة والمختصين في المعاهد والمراكز التي تقدم الخدمة للطالب من وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة؟.
- ما مستوى أهمية برامج تعليم الوالدين بين الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟.
- هل تتضمن المقررات التأكيد على أهمية المشاركة الوالدية في ميدان التربية الخاصة؟.
- هل لدى معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة الكفاءة لتحقيق المشاركات التعاونية الفعالة مع الوالدين؟.
- ما أهم وسائل المشاركة الوالدية؟.
- هل تختلف اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو المشاركة الوالدية باختلاف نوع الدراسة؟.
- هل تختلف اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو المشاركة الوالدية باختلاف التخصص؟.
- هل تختلف اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو المشاركة الوالدية باختلاف الدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة؟.

هدف البحث:

يتمثل هدف البحث الحالي في التعرف على اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية وفقا لبعض المتغيرات (نوع الدراسة، والتخصص، والدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة)، وكذلك

الاختلاف في هذه الاتجاهات وفقا لهذه المتغيرات. كما يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أهم أشكال التواصل بين الأسرة والمختصين في المدرسة لخدمة الطالب، وأهمية دور الأسرة في حياة التلميذ ذي الإعاقة، وأهم الخدمات التي يجب أن تقدم للتلاميذ ذوي الإعاقة، وما إذا كانت المقررات تتضمن التأكيد على أهمية المشاركة الوالدية في ميدان التربية الخاصة، وما إذا كان معلمو ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة لديهم المعرفة والكفاءة لتحقيق الشراكات الفعالة بين الأسرة والمدرسة، وذلك من وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة.

أهمية البحث:

منذ عقدين– تقريباً - أكد الباحثون أهمية إشراك الأسر في إعداد، وممارسة المعلم، وذلك كوسيلة للمساعدة في تحسين الجوانب الأكاديمية، والاجتماعية للأطفال، كما أن الطلاب المعلمين الذين يدركون مدى تأثير الإعاقة يعرفون أهمية إشراك أسر الأطفال ذوي الإعاقات للعمل مع المعلمين بصورة متساوية(Sauer and Kasa, 2012).كما أن استكشاف برامج إعداد المعلم توضح أنه بالرغم من تلقي معلمي ما قبل الخدمة التعليم الخاص بالمهارات، والاستراتيجيات للعمل مع الأسر، إلا أن هذا التعليم يظل نظريا، ويفتقد للتطبيق في الحياة الواقعية(Baum and Swick, 2008)).

ويعتقد معلمو ما قبل الخدمة أن التواصل بين المعلمين، والأسر يعد أمرا هاما وضروريا، بالرغم من أن هذه الاتجاهات قد تختلف نوعا ما، أو تعزز، أو تظل ثابتة ((Graves, 2007. وبذلك تتضح أهمية البحث الحالي في جانبين:

الأهمية النظرية:

التأصيل النظري لعدد من المفاهيم التي تتردد في ميدان التربية الخاصة، لاسيما مفهوم المشاركة الوالدية، وإعداد مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، وكذلك الدراسة الوصفية، والمقارنة لاتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية.

الأهمية التطبيقية:

الاستفادة من نتائج البحث الحالي في توجيه الأساتذة الجامعيين في ميدان التربية الخاصة لضرورة تضمين الجانب النظري، والتطبيقي للشراكة الأسرية عند إعداد معلمي ما قبل الخدمة للعمل في ميدان التربية الخاصة، وكذلك الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد البرامج الإرشادية لإكساب معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة الاتجاهات الإيجابية نحو المشاركة الوالدية، وكذلك تحديد إجراءات عملية لخطوات واقعية يمكن من خلالها تدريب معلمي ما قبل الخدمة على تحقيق المشاركة الوالدية الفعالة أثناء ممارساتهم في التدريب الميداني.

حدود البحث:

الحدود البشرية:

وشملت مجموعة من معلمي ما قبل الخدمة من طلاب التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة، بكلية التربية، جامعة الملك سعود، وطلاب برنامج دبلوم التربية الخاصة، بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود (ن = ٨٣).

الحدود المكانية:

وتمثلت في قسم التربية الخاصة، بكلية التربية، جامعة الملك سعود، وكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.

الحدود الزمنية:

طبق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني (١٤٣٣/١٤٣٤).

مصطلحات البحث:

أ- **الاتجاهات Attitudes:**

شعور داخلي بالتقبل، أو عدم التقبل لذوي الإعاقة، مما ينعكس – بدوره – على الجانب المعرفي، والاجتماعي، والانفعالي، والسلوكي للفرد، سواء بالسلب، أو الإيجاب.وللاتجاه مكون معرفي، ومكون انفعالي، ومكون سلوكي **(Leatherman & Niemeyer, 2005).**

وتتحدد الاتجاهات - إجرائياً– بالدرجة التي يحصل عليها معلمو ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، إعداد/ الباحث.

ب- **معلمو ما قبل الخدمة** Pre-Service Teachers:

مجموعة من طلاب كلية التربية الذين هم في مرحلة التدريب الميداني، أو الطلاب الملتحقين بالبرامج الخاصة بإعداد المعلمين، ولم يلتحقوا بعد بالعمل بميدان التربية والتعليم، للتدريس للتلاميذ.

ويتحدد معلمو ما قبل الخدمة – إجرائيا –بأنهم طلاب المستوى الثامن (التدريب الميداني)، بقسم التربية الخاصة، بكلية التربية، جامعة الملك سعود، وطلاب برنامج دبلوم التربية الخاصة، بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.

ت- **التربية الخاصة** Special Education:

مجموعة البرامج، والخطط، والاستراتيجيات المصممة خصيصاً لتلبية الاحتياجات الخاصة بالأطفال غير العاديين، وتشتمل على طرائق تدريس، وأدوات، وتجهيزات، ومعدات خاصة، بالإضافة إلى خدمات مساندة (وزارة المعارف، ١٤٢٢).

وتتحدد التربية الخاصة - إجرائياً- بمجموعة البرامج، والخطط، والاستراتيجيات المصممة خصيصاً لتلبية الاحتياجات الخاصة بالأطفال غير العاديين، والتي يتأهل معلمو ما قبل الخدمة للعمل في إطارها.

ث- **المشاركة الوالدية parental Partnership:**

علاقة تعاونية بين الوالدين، والمختصين في ميدان التربية الخاصة، تقوم على الإحالة المتبادلة، وممارسة الأدوار المتفق عليها، وتحقيق الأهداف المشتركة المتفق عليها، والحل التعاوني للمشكلات الطارئة، والمستقبلية، وإتاحة الخبرات المكملة. وأهم جوانب هذه العلاقة مشاركة التأثير، وتحمل المسئولية من الجانبين، والمرونة فى العلاقة التعاونية، وإتاحة الفرصة للوالدين للمشاركة في تقديم الخدمات لأطفالهم، ومراعاة البيئة الثقافية.

وتتحدد المشاركة الوالدية– إجرائياً– بالدرجة التي يحصل عليها معلمو ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، إعداد/ الباحث.

الإطار النظري للبحث:

أ- مفهوم المشاركة الوالدية:

يرى بلوبانينج وآخرون (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson, and Beegle, 2004) أن المشاركة التعاونية Collaborative Partnership هي تفاعلات المشاركة، والتبادل بين الوالدين والمختصين، والتي تتميز بالدعم المتبادل، وتركز على تحقيق كل من حاجات الأطفال ذوى الإعاقات، والوالدين. كما يعرف بروثيرسون وآخرون (Brotherson, Summers, Naig, Kezar, Friend, Epley, Gotto, and Turnbull, 2010)المشاركة بين الوالدين والمختصين بأنها نمو علاقة بين المختصين، والأسرة، تتميز بالتقبل المتبادل، والاحترام، والثقة، والالتزام، والانفتاح، والمسئولية المشتركة.ويمكن وصف العلاقة بين الوالدين والمختصين بأنها تعاونية، عندما ينظر إلى الوالدين بأنهما صانعو القرار الأول بالنسبة لأطفالهم، وعندما يتم تقييمهم على أنهم شركاء متساوون في تقديم الخدمة(Dinnebeil, Hale, and Rule, 1999**).**

وأوضح بروكمان- فريز (Brookman-Frazee, 2004)أن النموذج غير التعاوني لتعليم الوالدين هو نموذج هرمي، وتوجيهي، يقوم فيه المعالج بصنع قرارات للوالدين دون إدراج إسهامهم. وتتمثل أهم جوانب المشاركة التعاونية في مشاركة التأثير، والمسئولية من جانب الأسرة والمختصين، ومرونة العلاقة التعاونية، وإمداد الوالدين بالفرص حول الخدمات المقدمة لأطفالهم، والأهداف المتفق عليها بصورة تبادلية، والخبرة والمسئولية المشتركة، وملاءمة البيئية الثقافية، والحل التعاوني للمشكلات.

وهناك عدد من المكونات الضرورية للشراكات الفعالة بين الوالدين والمختصين، وهى: أ- الأهداف المتفق عليها بصورة تبادلية؛ ب- الخبرة المشتركة؛ ج- المسئولية المشتركة؛ د- الملاءمة البيئية الثقافية؛ ه- الحل

التعاوني للمشكلات؛ و- النموذج القائم على القوة، والذي يؤكد إمكانية قيام كل من الوالدين والمختصين بدور تفاعلي إيجابي، يدرك كل طرف منهما، من خلاله، أهمية الطرف الآخر(Brookman-Frazee, 2004).

ويرى الباحث أن المشاركة التعاونية هي علاقة مهنية بين الوالدين والمختصين (على سبيل المثال المعلمين، والمرشدين، والمعالجين.. إلخ)، تتسم بالفهم الواعي لطبيعة الأدوار، والاحترام المتبادل، والثقة، والصدق، والمسئولية المشتركة، وتقبل النقد، والإحالة المتبادلة، والتعلم المتبادل، والأهداف المشتركة، والأساليب والغايات المتفق عليها.

ب- تطور نماذج تقديم المساعدة لتحقيق المشاركة:

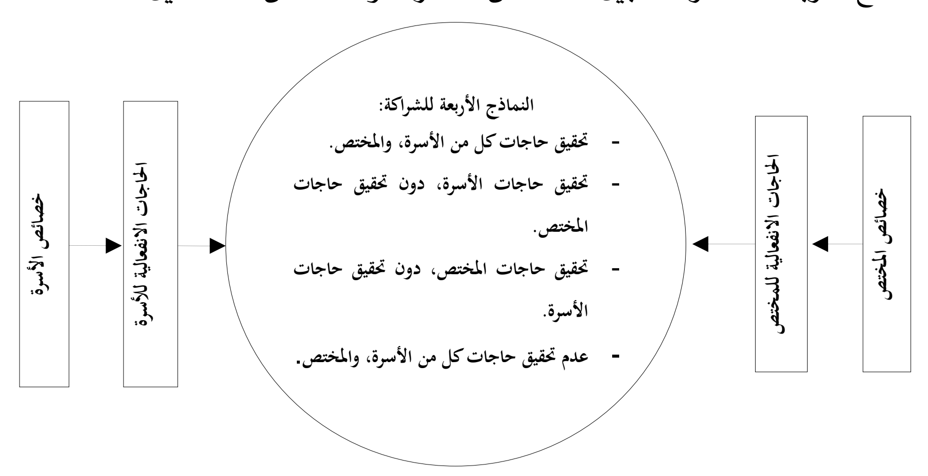
أشار بروكمان- فريز (Brookman-Frazee, 2004)، وكانتور (Cantor, 2010)، وبيانتوني(Piantoni, 2010)، وأوكيكي- بانكس (Okeke-Banks, 2007) إلى مجموعة من نماذج تحقيق المشاركة الفاعلة للوالدين، والأسر، وهذه النماذج هي:

- نموذج الخبير Expert Model: وفى هذا النموذج يفترض أن يكون لدى المختصين الخبرة، والأدوات للتقييم، والتشخيص، وتصميم، وتطبيق التدخلات العلاجية. وضعف هذا النموذج يرتبط بالتأثيرات السلبية بالنسبة للوالدين الذين يعتمدون على خبرة المختصين.
- نموذج التمكين Enabling Model: ويركز هذا النموذج على تعليم المشاركين الانشغال فى عمليات حل المشكلات الخاصة بهم. وهذا النموذج يعمل على تعليم الأسر المهارات الجديدة لحل المشكلات. والوالد الممكن empowered parent هو الذي يظهر الثقة، والفاعلية فى تعليم طفله، ويدير

الروتينــات اليوميــة بنجــاح، ويتفاعــل مــع مــانحي الرعايــة. ويــرى زيمرمــان أن الـتمكين empowerment هــو عمليــة، أو إجــراءات متـضمنة، أو أنـشطة، أو بـني، أو نـاتج. وقـد وضـع زيمرمـان، ووارشوسـكي نظريـة الـتمكين، وقـسموا نتـائج الـتمكين إلى ثلاثـة مكونـات: المكـون الشخـصي، والمكـون التفـاعلي، والمكون السلوكي (Izralson, 2011**).**

- الشراكات بين المختصين والوالـدين Parent – Professional Partnerships: حيث يأخذ الوالدان دورا فعالا، ليس فقط فى تطبيق التدخل العلاجي، ولكـن أيضا فى وضع تدخل يمكن إدماجه فىالروتينات اليومية للأسـرة، حيـث يـصبح الوالدان صانعي القرار النهائي.

ويوضح بروثيرسون وآخرون **(**Brotherson et al., 2010**)**فى الـشكل التـالي النماذج الأربعة للمشاركة بين خصائص الأسـرة، وخصائص المختصين:



شكل (١) النماذج الأربعة للمشاركة **(**Brotherson et al., 2010**)**

وحدد إيبستن ستة أنماط من الشراكة بين معلمي الأطفال ذوى الإعاقات، وأسر هؤلاء الأطفال، وهى: الوالدية، والتواصل، والتطوع، والتعلم فى المنزل، وصنع القرارات، والتعاون مع المجتمع (Connelly, 2007).

ت- أهمية المشاركة الوالدية التعاونية:

يشير موسمان (Mossman, 2008) إلى أن المشاركة التعاونية الوالدية ضرورية للتدخل؛ فكل برنامج تدخل ناجح يشرك أحد الوالدين فى تنفيذ البرنامج. وفي العلاقة التعاونية ينظر إلى الوالدين على أنهم صانعو القرار الأساسي لأطفالهم، ومشاركون فى تقديم خدمات التدخل المبكر. ومن خصائص المشاركة التعاونية: المستويات العالية من التقبل المتبادل، والاحترام، والصراحة، والثقة، والمسئولية المشتركة، كما أن الشركاء فى العلاقة التعاونية هم متواصلون فعالون، لديهم القدرة على التفاوض، ولديهم فهم واضح لسلطة صنع القرار النهائي داخل العلاقة (Dinnebeil et al., 1999).

ويشمل التعاون بين الأسرة والمدرسة بناء الشراكات بين الأسر، والمعلمين، للعمل معا فى عملية تطوير الأهداف، والخطط، حيث ينظر إلى توفير الدعم للأسر، والتعلم من الأسر على أنه ذو أهمية شديدة لتحقيق دعم الأسر للأهداف المدرسية(Blair et al., 2011).

ث- عوامل تحقيق المشاركة التعاونية الفعالة:

حدد هاري وكاليانبور(Harry &Kalyanpur, 1994)أربعة أبعاد يجب أن يضعها المختصون فى التربية الخاصة فى الاعتبار لتحقيق المشاركة التعاونية الفعالة مع أسر الأطفال ذوى الثقافات المختلفة، وهذه الأبعاد هي: أ- الأساليب الوالدية؛ ب- تحديد الأهداف، والقيم الثقافية، ج- الاهتمامات الأسرية، والمجتمعية، د- الجوانب العملية، والتواصل.

كما حدد ديوتش وآخرون ست خصائص إيجابية للمشاركة التعاونية، الفعالة بين الوالدين والمختصين، هي: أ- التواصل الفعال؛ ب- الود، ومنح المساعدة، وعدم استخدام السلوكات المعوقة؛ ج- المشاركة، والتنسيق، والإنتاجية، د- الرؤية المشتركة، والتآزر، والثقة، والصدق؛ ه- التمكين المتبادل؛ و- الحل المشترك للمشكلات. كما حددوا مجموعة من العوامل السلبية التي تحد من المشاركة التعاونية الفعالة، وهي: أ- ضعف التواصل؛ ب- عدم الأمانة؛ والاستخدام غير المناسب للسلطة؛ ج- الثقة المنخفضة؛ د- السلوكات المعرقلة؛ ه- الإدراك السلبي للآخرين؛ و- قلة الإنتاجية؛ ز- الانتقادات (Piantoni, 2010).

وأوضحت دراسة ستونر وآخرين (Stoner, Bock, Thompson, Angell, Heyl and Growley, 2005) أن هناك ثلاث خصائص أساسية للشراكات الناجحة بين الوالدين والمختصين، وهى: أ- التواصل، والإصغاء بصورة منفتحة وفعالة، ب- فهم كل طرف لتصورات الآخر، ج- تطبيق التدخلات الفعالة، وممارسات تلقى الخدمة.

ومن عوامل تحقيق المشاركة التعاونية الفعالة أيضا: برامج تعليم الوالدينParent Education Programs، حيث يشير موسمان (Mossman, 2008) إلى أن تعليم الوالدين parent education هو الجهد التعليمي الذي يحاول زيادة، أو تسهيل سلوكات الوالدين، وذلك لمساعدتهم فى إدارة السلوك المشكل. وتؤثر برامج تعليم الوالدين بصورة إيجابية على العديد من السلوكات، والأعراض المستهدفة لدى الأطفال (Brookman-Frazee, 2004).

ج- اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو المشاركة الوالدية:

إن استعداد معلمي ما قبل الخدمة للمشاركة التعاونية مع الوالدين، والأسر يعد أمرا جوهريا، لأن المعلمين الذين لا يتم إعدادهم بصورة ملائمة يشعرون بالإحباط، أو تنمو لديهم الاتجاهات السلبية (McBride, 1991). ولأن الإعداد للعمل مع الأسر محدود بصورة عامة أثناء تعليم معلمي ما قبل الخدمة، فإن المعلمين تنقصهم – عادة – الثقة في العمل مع الأسر، أو قد تكون لديهم اتجاهات سلبية حول مشاركة الوالدين، والأسرة (Sutterby, Rubin and Abrego, 2007).

ومن العوامل التي تحقق العلاقات البناءة بين الوالدين والأسر:

١- الاتجاهات الإيجابية نحو الأسر، ونحو أسلوب العلاقة بين الأسرة، والمدرسة؛ ٢- تبني فكرة تمكين الوالدين، والأسر؛ ٣- إشراك الوالدين والأسر كمشتركين في التعلم الإجمالي، وعملية النمو؛ ٤- تقييم، ودعم التنوع الثقافي والاجتماعي للوالدين، والأسر؛ ٥- التعهد بالتواصل الفعال؛ ٦- كون المعلم متعلما يقوم بالتدريس استجابة للأطفال والأسر (Baum and Swick, 2008).

وأوضح كيم وفيل (Kim and Vail, 2011)أن قصص الحياة الواقعية للوالدين تؤثر في رؤية معلمي ما قبل الخدمة لأسر الأطفال ذوي الإعاقة، كما أن كون أولياء الأمور شركاء فى تدريب ما قبل الخدمة يعطي نموذجا للتعاون لمعلمي المستقبل.

كما أوضح جرافيس(Graves, 2007) إلى أنه بصورة عامة يعتقد معلمو ما قبل الخدمة أن التواصل بين المعلمين، والأسر يعد أمرا هاما، وأن المعلمين والوالدين مسئولون – بصورة متساوية – عن المشاركة الوالدية، وأنه يمكن إشراك الأسر بأساليب متنوعة.

ووجد كيد وآخرون (Kidd, Sanchez, and Thorp, 2005)أن التفاعلات مع الأسر خلال الزيارات المنزلية، وجمع قصص الأسرة أثرت بصورة شديدة في اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة، واعتقاداتهم حول هذه الأسر. ويؤكد ذلك ما أوضحته نتائج دراسة سوترباي وآخرون (Sutterby et al., 2007) من أن معلمي ما قبل الخدمة يعتقدون أن الأسر لديها العديد من جوانب القوة لدعم تعليم أطفالهم.

كما حدد فلانيجان (Flanigan, 2007) مجموعة من النقاط المرتبطة باتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو الوالدين، هي: ١- يجب مواجهة الاتجاهات السلبية لمعلمي ما قبل الخدمة نحو الوالدين؛ ٢- قد يشعر معلمو ما قبل الخدمة بعدم الكفاية للتعامل مع الوالدين؛ ٣- إن مشاعر عدم الكفاية لدى معلمي ما قبل الخدمة تبعدهم عن المشاركة التعاونية مع الوالدين؛ ٤- إن خبرات معلمي ما قبل الخدمة تؤثر في اتجاهاتهم نحو الوالدين؛ ٥- إن أسلوب تربية معلمي ما قبل الخدمة من الممكن أن يؤثر في اتجاهاتهم نحو الوالدين، والتلاميذ؛ ٦- إن المعلومات المغلوطة سبب آخر للاتجاهات السلبية لدى معلمي ما قبل الخدمة نحو الوالدين.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة موريس وتايلور (Morris and Taylor, 1998) إلى التعرف على تأثير المقررات الجامعية على اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو العمل مع الوالدين، وتصوراتهم الخاصة بمستويات كفاءتهم في تخطيط، وتطبيق برامج مشاركة الوالدين. وأثناء دراستهم لهذه المقررات قاموا بمقابلة الوالدين، وتطوير خطة لتضمين، وتعليم الوالدين لمدة عام دراسي، وتطوير كتاب تعليمات لتضمين الوالدين، وتخطيط، وتطبيق ورش عمل مع الوالدين. تكونت عينة الدراسة من ١٠٥

طالباً من الطلاب الملتحقين بدورة تدريبية حول العلاقات بين المدرسة، والمجتمع لمدة أربعة فصول دراسية، وكان ٨٠٪ من أفراد العينة مخصصين في التعليم الابتدائي، و٢٠٪ مختصين في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. أوضحت النتائج أن المتغيرات السابقة زادت من مستويات ثقة وارتياح معلمي ما قبل الخدمة للعمل مع الوالدين، كما أظهروا اتجاهات أكثر إيجابية حول تضمين الوالدين في الأنشطة المدرسية، وثقتهم في أنهم يستطيعون الحصول على المعرفة، والمهارات، والاستراتيجيات التي تجعلهم قادرين على التخطيط لبرامج فعالة من أجل الوالدين.

وركزت دراسة بلاسي (Blasi, 2002) على الكشف عن مدى تأثير إعداد معلمي ما قبل الخدمة للعمل مع الأطفال والأسر، بناء على خبراتهم وتصوراتهم في مقرر بعنوان " مبادئ التعاون بين المختصين ". تكونت عينة الدراسة من ٢٦ معلماً من معلمي ما قبل الخدمة، ستة منهم إسبانيون، وواحد أسيوي أمريكي، وتسعة عشر قوقازيون في السنة الثالثة بكليات التربية، ممن التحقوا بدورة تدريبية متعلقة بمبادئ التعاون بين المختصين، وتتراوح أعمارهم بين ١٨ إلى ٣٥ عاماً. أوضحت نتائج الدراسة أن معلمي ما قبل الخدمة اكتسبوا الثقة في قدرتهم على الفهم، والعمل مع الأسر، وأكدوا أهمية مشاركة الوالدين.

وقامت دراسة زيجمونت- فيلووك (Zygmunt-Fillwalk, 2006) بفحص إدراكات معلمي ما قبل الخدمة للمشاركة التعاونية مع الوالدين والأسر، وذلك من خلال الاشتراك في دورة تدريبية لمدة ١٦ أسبوعاً حول العلاقة بين المجتمع، والأسرة. تكونت عينة الدراسة من ١٣٢ من معلمي ما قبل الخدمة في المرحلة الجامعية، حيث تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين، تجريبية، وعددها ٧٨ طالباً، وضابطة، وعددها ٥٤ طالباً. وتم تطبيق مقياس الشراكة الأسرية على كلتا العينتين، قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي. أوضحت نتائج الدراسة أن معلمي ما قبل الخدمة

لديهم مستويات مرتفعة من الوعي ببعض الجوانب التقليدية العامة للمشاركة الأسرية، مثل التواصل المكتوب مع الوالدين.

واهتمت دراسة جرافيس (Graves, 2007) بفحص اعتقادات المعلمين المتعاونين، ومعلمي ما قبل الخدمة الخاصة بالمشاركة الأسرية، والتنوع الثقافي، واستكشاف تأثير المعلمين المتعاونين على اعتقادات معلمي ما قبل الخدمة. شملت عينة الدراسة طلاب كلية التربية، قسم المناهج والتعليم، في جامعة ولاية بنسلفانيا، بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث تكونت العينة من: الطلاب الملتحقين بالتدريب العملي، والطلاب ذوي الخبرة المبكرة. أوضحت نتائج الدراسة ما يلي: ١- العلاقة بين المعلمين المتعاونين، ومعلمي ما قبل الخدمة هي علاقة توجيهية؛ ٢- تنوع اعتقادات، وقيم، واتجاهات المعلمين المتعاونين المرتبطة بالمشاركة الأسرية، وبصورة عامة فإن المعلمين يعتقدون أن التواصل المستمر يعد ضروريا للعلاقة بين المعلمين، والأسر، والتي تتضح في مشاركة الوالدين في الأنشطة الصفية، وإعداد المؤتمرات التي تجمع بين الوالد والمعلم، وإعلام الأسر من خلال الصحف، والتواصل اللفظي؛ ٣- تنوع اعتقادات، وقيم، واتجاهات معلمي ما قبل الخدمة المرتبطة بالمشاركة الأسرية، وبصورة عامة فإنهم يعتقدون أن التواصل بين المعلمين والأسر يعد أمرا جوهريا، كما أنهم يعتقدون أن المعلمين، والوالدين مسئولون - بصورة متساوية – عن المشاركة الأسرية، ويعتقدون أن الأسر يمكن إشراكها بأساليب متنوعة، مثل الاشتراك في المناسبات المدرسية، والمساعدة في التخطيط للمنهج، والأنشطة الصفية.

وتناولت دراسة ديسلانديز وآخرين (Deslands et al., 2008) توضيح تأثير برنامج للمشاركات بين المدرسة، والأسرة، والمجتمع على معرفة معلمي ما قبل الخدمة، ومستويات ارتياحهم في العمل مع الأسر، والمجتمع، وكذلك توضيح اتجاهاتهم، واعتقاداتهم الشخصية الخاصة بمشاركة الأسرة، والمجتمع بصورة

عامة، وفي علاقتها بالاستراتيجيات التخصصية للمشاركة. تكونت عينة الدراسة من معلمي ما قبل الخدمة في السنة الأولى، والملتحقين بالفصل الدراسي الثاني من السنوات الأربع، من برنامج التربية بجامعة كيبيك تروا ريفيير. تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين، أخذ كل منهما نفس المقررات التعليمية مع أستاذين مختلفين، وتم إعداد المشاركين للتدريس في المستوى الابتدائي، والمستوى الثانوي، أو للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. أوضحت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المستخدم في زيادة معرفة معلمي ما قبل الخدمة، ومستويات ارتياحهم في العمل مع الأسر، والمجتمع، وكذلك اكتسابهم اتجاهات إيجابية نحو مشاركة الأسرة، واستراتيجيات تخصصية لدعم هذه المشاركة.

وقامت دراسة باتي (Patte, 2011) بفحص معرفة، وكفاءات معلمي ما قبل الخدمة حول تحقيق المشاركات بين الأسرة والمدرسة. تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ من معلمي ما قبل الخدمة، في السنة النهائية، من المختصين في مجال الطفولة المبكرة، والمرحلة الابتدائية، والذين تم ترشيحهم من جامعة بنسلفانيا. أوضحت نتائج الدراسة أن معلمي ما قبل الخدمة على وعي بالنتائج الإيجابية العديدة المرتبطة بتحقيق المشاركات بين الأسرة، والمدرسة، ولكن معرفتهم، وكفاءاتهم حول هذه المشاركات محدودة، وتقليدية. كما أوضحت نتائج الدراسة وجود عدم تكافؤ بين المتطلبات الفيدرالية الحالية، ومعايير الاعتماد التي تتطلب مستويات عالية من ممارسات المشاركة بين الأسرة والمدرسة.

وحاولت دراسة كيم وفيل (Kim & Vail, 2011) فحص وجهات نظر معلمي ما قبل الخدمة حول المشاركة التعاونية الأسرية في ميدان التربية الخاصة، وطرق التدريس الفعالة لتطوير محتوى المشاركة الأسرية. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي ما قبل الخدمة، الملتحقين بمسار التربية الخاصة، بكلية

التربية، بالجامعة الحكومية، بالمقاطعة الجنوبية الشرقية، حيث تم تقسيم العينة على النحو التالي: ٥٩ طالباً تلقوا معلوماتهم من خلال حديث أحد المختصين، و ٤٧ طالباً تلقوا معلوماتهم من خلال التحدث عن طريق الفيديو. أوضحت نتائج الدراسة أن معلمي ما قبل الخدمة يدركون أن المشاركة التعاونية الأسرية تعد أمرا غاية في الأهمية، كما أوضحت نتائج الدراسة أن طريقتي التدريس، التحدث من خلال الفيديو، والضيف المتحدث، والمتعلقتين بالمشاركة الأسرية، متساويتان في إسهامهم في تحسين معرفة معلمي ما قبل الخدمة.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يتضح ما يلي: تأثير محتوى المقررات التي يدرسها معلمو ما قبل الخدمة على اتجاهاتهم نحو المشاركة الوالدية، وأن المقررات الدراسية وحدها لا تكفي لإكساب معلمي ما قبل الخدمة الاتجاهات الإيجابية نحو مشاركة الوالدين، فهناك مجموعة من الإجراءات التي تسهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية لمعلمي ما قبل الخدمة نحو المشاركة الوالدية، مثل خطة تضمين، وتعليم الوالدين، وتطوير كتب التعليمات لتضمين الوالدين، وتخطيط، وعقد ورش عمل بمشاركة الوالدين، وبالرغم من أن كثيرا من معلمي ما قبل الخدمة يؤكدون على ضرورة المشاركة التعاونية مع الوالدين، إلا أنهم ليس لديهم المعرفة الكافية، والاستراتيجيات الفعالة لتطبيق هذه المشاركة، مما يؤكد أهمية تصميم البرامج المتكاملة للمشاركة بين الأسرة والمدرسة، وذلك لدعم مفهوم، وممارسات المشاركة التعاونية لدى معلمي ما قبل الخدمة، حيث يعد دعم مفهوم، وممارسات المشاركة التعاونية بين معلمي ما قبل الخدمة، والوالدين أحد معايير الاعتماد الأساسية.

١- فروض البحث:

استنادا إلى الإطار النظري، وإلى نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها، وإلي مشكلة البحث، وأهدافه، ومتغيراته، صاغ الباحث الفروض الآتية كإجابات محتملة للتساؤلات التي تمت إثارتها في مشكلة البحث:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، تعزى إلى متغير نوع الدراسة.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، تعزى إلى متغير التخصص.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، تعزى إلى متغير الدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة.

الطريقة والإجراءات:

أ- منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لطبيعة موضوع البحث؛من حيث محاولته التعرف على اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء بعض المتغيرات.

ب- عينة البحث:

العينة الاستطلاعية: تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٢٠) من معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة. وقد استفاد الباحث من تلك العينة في تطوير المقياسين.

مجتمع الدراسة، والعينة: تكون مجتمع الدراسة من معلمي ما قبل الخدمة، من طلاب التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة، بكلية التربية، جامعة الملك سعود، وطلاب برنامج دبلوم التربية الخاصة، بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، والبالغ عددهم ١٢٥ طالباً. أما عينة الدراسة فقد اختارها الباحث بطريقة عشوائية، حيث بلغت نسبة الاختيار أكثر من ٦٦٪. ومن ثم بلغ حجم العينة النهائية (٨٣) طالباً، (٤٣) منهم من طلاب التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة، بكلية التربية، جامعة الملك سعود، و(٤٠) من طلاب برنامج دبلوم التربية الخاصة، بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.

جدول (١) تقسيم أفراد العينة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	التقسيم	العدد	النسبة المئوية
نوع الدراسة	طلاب التدريب الميداني (بكالوريوس)	٤٣	٥١,٨١٪
	طلاب برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة	٤٠	٤٨,١٩٪
التخصص	إعاقة فكرية	٢٣	٢٧,٧١٪
	إعاقة سمعية	١٩	٢٢,٨٩٪
	اضطرابات سلوكية وتوحد	١٧	٢٠,٤٨٪
	صعوبات التعلم	٢٤	٢٨,٩٢٪
الدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة	شخصي	١٥	١٨,٠٧٪
	إنساني	١٨	٢١,٦٩٪
	اقتصادي	٤٢	٥٠,٦٠٪
	ثقافي	٨	٩,٦٤٪

ج- أدوات الدراسة:

١- استمارة البيانات الأولية (إعداد/ الباحث):

وتشمل هذه الاستمارة بعض المعلومات المرتبطة بمعلمي ما قبل الخدمة، مثل: نوع الدراسة، والتخصص، والدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة، وأهم أشكال التواصل التي يجب أن توجد بين الأسرة والمختصين، وأهمية دور الأسرة في حياة التلميذ، وأهم الخدمات التي يجب أن تقدم للتلاميذ، ومدى تضمين أهمية المشاركة الوالدية في المقررات، ومدى توافر المعرفة والكفاءة لدى معلمي ما قبل الخدمة لتحقيق المشاركة الوالدية الفعالة.

٢- مقياس اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو المشاركة الوالدية (إعداد/ الباحث):

اتبع الباحث الخطوات التالية لإعداد الصورة الأولية للمقياس:

أ- مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة، والتعريفات الخاصة بالمشاركة الوالدية، واستعراض بعض المقاييس السابقة التي تضمنت بنودا أو عبارات لها صلة بشكل أو بآخر بالمشاركة الوالدية في ميدان التربية الخاصة، وذلك للاستفادة منها في إعداد الصورة الأولية للمقياس.

ب- قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية في شكل سؤال مفتوح، للاستفادة منها في تحديد أبعاد المشاركة الوالدية، وذلك على عينة من المعلمين في ميدان التربية الخاصة، كما استعان الباحث بآراء بعض المختصين في ميدان التربية الخاصة. وتضمنت الدراسة الاستطلاعية السؤال التالي:

في ضوء خبرتكم في ميدان التربية الخاصة، ما أهم الجوانب التي يجب أن يتم تضمينها لتحقيق المشاركة الوالدية الفعالة في الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟.

وكان أهم ما أسفرت عنه الدراسة الاستطلاعية ما يلي: إن المشاركة الوالدية في الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تعد أمرا جوهريا لتحسين حالة هؤلاء التلاميذ. ومن استجابات المعلمين الدالة على ذلك: أولياء الأمور مصادر جيدة لمساعدة المعلمين كي يكونوا أكثر فاعلية مع التلاميذ، معظم أولياء الأمور يعرفون كيف يساعدون أطفالهم كي ينجحوا فى المدرسة، من الضروري تدخل أولياء الأمور لتحسين حالة طفلهم، يجب التواصل مع أولياء الأمور عندما تظهر مشكلة حول طفلهم.

وبناء على ما تقدم تجمع لدى الباحث مجموعة من المفردات التي بلغت (٣٥) صاغها الباحث تحت ثلاثة أبعاد يمثلون الصورة المبدئية لمقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، وذلك على النحو التالي:

- الاتجاه نحو المشاركة العامة (١٢) عبارة.
- الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية (١٢) عبارة.
- الاتجاه نحو المشاركة الأدائية (١١) عبارة.

وللوصول إلى الصورة النهائية للمقياس، قام الباحث بتقنين المقياس على النحو التالي:

صدق المقياس:

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بعدة طرق، على النحو التالي:

أ- صدق المحكمين:

لحساب صدق المحكمين قام الباحث بعرض الصورة المبدئية للمقياس على مجموعة من السادة المحكمين الأساتذة في مجال التربية الخاصة، وذلك للحكم

على المقياس من حيث وضوح العبارات، وسلامة صياغتها، وتحديد مدى انتماء كل عبارة إلى البعد الخاص بها، وتعديل أية عبارات تحتاج إلى تعديل، وإضافة أية عبارات مقترحة. وقد تم الإبقاء على العبارات التي حازت على ٩٠٪ - على الأقل- من إجماع المحكمين، ومن ثم قام الباحث بحذف عبارتين، ليصبح العدد النهائي لعبارات المقياس ٣٣ عبارة، وذلك على النحو التالي.

- الاتجاه نحو المشاركة العامة (١١) عبارة.
- الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية (١١) عبارة.
- الاتجاه نحو المشاركة الأدائية (١١) عبارة.

قام الباحث بعد ذلك بتحديد نظام الاستجابة على بنود المقياس، من جانب معلمي ما قبل الخدمة، وكذلك مفتاح التصحيح، على النحو التالي: كل عبارة تمثل رأيا له خمسة بدائل اختيارية للاستجابة، حيث تأخذ الاستجابة الدالة على الموافقة بشدة (٥) درجات، والاستجابة الدالة على الموافقة (٤) درجات، والاستجابة الدالة على الموافقة إلى حد ما (٣) درجات، والاستجابة الدالة على المحايدة (٢) درجتين، والاستجابة الدالة على عدم الموافقة (١) درجة واحدة. ويتم تصحيح بعض العبارات بصورة عكسية، حيث تأخذ الاستجابة الدالة على الموافقة بشدة (١) درجة واحدة، والاستجابة الدالة على الموافقة (٢) درجتين، والاستجابة الدالة على الموافقة إلى حد ما (٣) درجات، والاستجابة الدالة على المحايدة (٤) درجات، والاستجابة الدالة على عدم الموافقة (٥) درجات. وأرقام العبارات التي تصحح بصورة عكسية هي: ٤، ٥.

وبالتالي تكون الدرجة العظمى في البعد الأول (٥٥)، والبعد الثاني(٥٥)، والبعد الثالث (٥٥)، وتكون الدرجة العظمى للمقياس ككل (١٦٥). أي أن

الدرجة الكلية التي سوف يحصل عليها المعلم على المقياس تتراوح مابين (٣٣)، و(١٦٥) درجة.

ثم قام الباحث بصياغة تعليمات تطبيق المقياس، حيث يطلب فيها من المعلم اختيار استجابة واحدة من الاستجابات الخمس لكل عبارة من عبارات المقياس، وعليه أن يضع علامة (√) تحت الاستجابة التي يشعر بأنها تنطبق عليه، وألا يضع أكثر من علامة تحت استجابات العبارة الواحدة.

ب- الصدق الظاهري:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ قوامها (٢٠) من معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة، حيث اتضحت ملاءمة التعليمات الخاصة بالمقياس، ووضوح البنود التي يتضمنها المقياس، وسهولة فهمها. ومن ثم لم يتم حذف أي بند من بنود المقياس.

ت- صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق:

أولاً: حساب صدق مفردات المقياس:

وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس الفرعي (البعد)، والدرجة الكلية للمقياس نفسه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الإجراء:

جـدول (٢) معـاملات الارتبـاط بـين درجـة كـل مفـردة مـن مفـردات مقيـاس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس

الاتجاه نحو المشاركة العامة		الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية		الاتجاه نحو المشاركة الأدائية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	❖❖,٦٣٢	١	❖❖,٦٥٥	١	❖❖,٥٨٥
٢	❖❖,٥٦٢	٢	❖❖,٦٢٠	٢	❖❖,٤٦٥
٣	❖❖,٦٨٢	٣	❖❖,٥٣٢	٣	❖❖,٥٥٦
٤	❖❖,٥٤٢	٤	❖❖,٥٣٦	٤	❖❖,٦٢٣
٥	❖❖,٤٥٩	٥	❖❖,٦٣٥	٥	❖❖,٥٦٨
٦	❖❖,٦٥٢	٦	❖❖,٤٥٨	٦	❖❖,٥٣٢
٧	❖❖,٥٥٣	٧	❖❖,٥٦٢	٧	❖❖,٤٥٦
٨	❖❖,٥٩٦	٨	❖❖,٦٢٣	٨	❖❖,٦٥٢
٩	❖❖,٤٩٥	٩	❖❖,٦٣٢	٩	❖❖,٦٢٠
١٠	❖❖,٥٦٢	١٠	❖❖,٥٢٤	١٠	❖❖,٥٤٢
١١	❖❖,٦١٠	١١	❖❖,٤٥٩	١١	❖❖,٥٥٧

❖❖ مستوى الدلالة (٠١.)

يتـضح مـن الجـدول (٢) أن معـاملات الارتبـاط بـين درجـة كـل مفـردة مـن مفـردات مقيـاس الاتجـاه نحـو المـشاركة الوالديـة، والدرجـة الكليـة للمقيـاس بعـد

حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠١.)، الأمر الذي يعتبر دليلا على صدق المقياس.

ثانياً: حساب صدق أبعاد المقياس:

وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس نفسه، وذلك بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الإجراء:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
الاتجاه نحو المشاركة العامة	❖❖,٥٨٢
الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية	❖❖,٦١٠
الاتجاه نحو المشاركة الأدائية	❖❖,٥٢٢

❖❖ مستوى الدلالة (٠١.)

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠١.)، الأمر الذي يعتبر دليلا على صدق المقياس.

ثبات المقياس:

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بعدة طرق، على النحو التالي:

أ- ثبات الاستقرار:

تم تطبيق المقياس على أفراد عينة التقنين، وعددها (٢٠)من معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة، ثم أعيد تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وكان معامل ثبات المقياس (.٨٩)، وهو معامل ثبات دال إحصائيا عند مستوى (.٠١).

ب- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، باتباع الخطوات التالية:

- تطبيق المقياس على عينة التطوير وتصحيحه.
- تجزئة المقياس إلى قسمين، القسم الأول العبارات التي تحمل التسلسل الرقمى الفردى، والقسم الثانى العبارات التي تحمل التسلسل الرقمى الزوجى، وذلك لكل مفحوص على حدة.
- حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس، فوجد أن معامل الارتباط هو (.٧٣). وهو دال إحصائيا عند مستوى (.٠١).

وبتطبيق معادلة سبيرمان براون بلغ معامل ثبات الاختبار (.٨٤٤)، وهو معامل ثبات دال إحصائيا عند مستوى (.٠١)، مما يؤكد أن المقياس في صورته النهائية يتمتع بمعامل ثبات مناسب.

ت- ثبات الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق:

أولاً: حساب ثبات مفردات المقياس:

وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس نفسه، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الإجراء:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، والدرجة الكلية للمقياس

الاتجاه نحو المشاركة العامة		الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية		الاتجاه نحو المشاركة الأدائية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	❖❖,٧٤٥	١	❖❖,٧٨٤	١	❖❖,٦٦٩
٢	❖❖,٦٥٢	٢	❖❖,٧٧٥	٢	❖❖,٦٥٣
٣	❖❖,٦٥٥	٣	❖❖,٦٩٨	٣	❖❖,٥٩٨
٤	❖❖,٧٢٤	٤	❖❖,٥٩٨	٤	❖❖,٧٥٤
٥	❖❖,٦٥٢	٥	❖❖,٦٩٩	٥	❖❖,٦٢٣
٦	❖❖,٦٦٥	٦	❖❖,٥٦٩	٦	❖❖,٥٩٦
٧	❖❖,٥٥٩	٧	❖❖,٥٦٩	٧	❖❖,٥٨٨
٨	❖❖,٥٧٥	٨	❖❖,٦٥٨	٨	❖❖,٧٩٨
٩	❖❖,٦٥٢	٩	❖❖,٦٦٨	٩	❖❖,٧٥٤
١٠	❖❖,٦٨٦	١٠	❖❖,٧٦٥	١٠	❖❖,٦٥٩
١١	❖❖,٥٧٨	١١	❖❖,٧٨٥	١١	❖❖,٦٨٩

❖❖ مستوى الدلالة (٠١.)

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠١.)، الأمر الذي يعتبر دليلا على ثبات المقياس.

ثانياً: حساب ثبات أبعاد المقياس:

وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس نفسه، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الإجراء:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
الاتجاه نحو المشاركة العامة	❖❖,٦٦٣
الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية	❖❖,٦٨٧
الاتجاه نحو المشاركة الأدائية	❖❖,٦٥٨

❖❖ مستوى الدلالة (٠١.)

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠١.)، الأمر الذي يعتبر دليلا على ثبات المقياس.

نتائج الدراسة، ومناقشتها:

أولاً: نتائج الدراسة:

١- نتائج التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على: "ما اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو المشاركة الوالدية؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لإجابات معلمي ما قبل الخدمة على كل مفردة من مفردات أبعاد مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، كما هو موضح بالجداول (٦)، و (٧)، و (٨).

جدول (٦) النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لإجابات معلمي ما قبل الخدمة على كل مفردة من مفردات بعد الاتجاه نحو المشاركة العامة من مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، وترتيبها ترتيبا تنازليا

م	المفردة	نسبة الأهمية					المتوسط الحسابي (م)
		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	محايد	غير موافق	
١	إن المشاركة التعاونية مع أولياء الأمور مكون مهم لتعليم التلميذ.	٦٥,٢	٢١,٣	٧,٨	٣,٥	٢,٢	٤,٤٣٨
٢	إن التعاون مع أولياء الأمور هو جزء مهم من عملي المستقبلي.	٧٠,١	١٤,٨	٥,٨	٥,٣	٣,٩	٤,٤١٦
٣	إن أولياء الأمور لديهم جوانب قوة يمكن استغلالها لزيادة نجاح التلميذ.	٦٢,٢	٢٠,٧	٧,٧	٦,٦	٢,٨	٤,٣٢٩
٤	إن المشاركة التعاونية مع أولياء الأمور ليست ضرورية لنجاح التلميذ.	٣,٦	٧,١	٧,٨	٢٨,٣	٥٣,٢	٤,٢٠٤
٥	معظم أولياء الأمور لا يعرفون كيف يحسنون من حالة أطفالهم.	٣,٤	٤,٦	١١,٣	٣١,٦	٤٩,٢	٤,١٨٩

٦	من الضروري تخصيص وقت كاف لتحقيق المشاركة التعاونية مع أولياء أمور التلاميذ.	٥٧	١٧,٤	١٣,٥	٧,٨	٤,٣	٤,١٥٠
٧	من الضروري تدخل أولياء الأمور لتحسين حالة طفلهم.	٤٥,٣	٣٤,٥	١١,١	٥,٩	٣,٢	٤,١٢٨
٨	يجب أن يقوم المناخ العام فى المدرسة/المعهد على الترحيب بالجميع، معلمين، وطلاب، وأولياء أمور.	٤٥,١	٣١,٢	١٢	٦,١	٥,٦	٤,٠٤٤
٩	إن حضور دورات التطوير المهني التي توضح أفضل السبل لتعزيز المشاركة التعاونية مع أسر تلاميذي هو أمر ضروري لي.	٤١,٢	٣٢	١٥,٢	٧,٣	٤,٤	٣,٩٨٦
١٠	إن الأصل فى جهود معلم التربية الخاصة هو تسهيل المشاركة التعاونية مع أولياء أمور التلاميذ.	٣٩	٢٨,٨	١٥,٢	١٠,١	٧	٣,٨٣٠
١١	تعد برامج تعليم الوالدين ضرورة لا غنىً عنها.	٣٥,٦	٢٨,٤	٢٢,٤	٨,٢	٥,٤	٣,٨٠٦

جدول (٧) النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لإجابات معلمي ما قبل الخدمة على كل مفردة من مفردات بعد الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية من مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، وترتيبها ترتيبا تنازليا

م	المفردة	نسبة الأهمية					المتوسط الحسابي (م)
		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	محايد	غير موافق	
٣	من المهم الاتصال بالوالدين للحصول على المعلومات عند ظهور المشكلات على أطفالهم.	٦٠,٤	٢٦	٥,٣	٥,٥	٢,٨	٤,٣٥٧
١	من الضروري أن تكون هناك مقابلات مع أولياء أمور التلاميذ مرة كل عام على الأقل للاستفادة من معلوماتهم حول أطفالهم.	٦٩,٦	١٥,٤	٦,٨	٤,٩	٣,٣	٤,٤٣١
٢	يجب التواصل المعلوماتي المستمر مع أولياء الأمور للوقوف على ملاحظاتهم حول أطفالهم.	٦٧,٦	١٥,٣	٩,٣	٤,٨	٣	٤,٣٩٧
٤	يجب التواصل مع أولياء الأمور للتعرف على مدى تقدم حالة أطفالهم.	٦٦,٧	١٥,٣	٨,٣	٦,٤	٣,٣	٤,٣٥٧
١٠	يجب تشجيع أولياء الأمور كي يقرءوا حول طبيعة أطفالهم في المصادر المختلفة للمعلومات.	٦٥,٨	١٦,٢	١٠,٢	٤,٢	٣,٦	٣,٣٦٤

٥	من الضروري إمداد أولياء الأمور بالمعلومات الواضحة الخاصة بالمهارات الأكاديمية والاجتماعية التي يحتاجها أطفالهم.	٦٣،٣	١٧،٣	١٠،٣	٥،٦	٣،٥	٤،٣١٣
٦	يجب إمداد أولياء الأمور بالمعلومات الخاصة بطبيعة المرحلة التعليمية التي يمر بها أطفالهم.	٥٣،٤	٢٦،١	١٣،٦	٣،٤	٣،٥	٤،٢٢٥
٧	يجب إمداد أولياء الأمور بطبيعة السلوكات المتوقعة لأطفالهم فى الفصل الدراسي.	٥٦،٥	٢٠،٦	١١،٢	٨،٣	٣،٤	٤،١٨٥
١١	يجب إمداد أولياء الأمور بالمعلومات الخاصة بالأساليب التعليمية المستخدمة مع أطفالهم.	٤٣،٧	٢٩،٤	١٣،٥	٩،٣	٤،١	٣،٣٣٩
٨	يجب إمداد أولياء الأمور بالمعلومات حول دورهم في الواجبات المنزلية المعطاة لأطفالهم.	٤٦،٣	٢١،٤	١٤،٦	١١،٥	٦،٢	٣،٩٠١
٩	يجب الاستفادة من وسائل التواصل البديلة مع أولياء الأمور (على سبيل المثال: البريد الإلكتروني، الموقع الإلكتروني الخاص بالمدرسة).	٣٩،٨	٢٤،٢	١٩،٢	١١،٣	٥،٥	٣،٨١٥

جدول (٨) النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لإجابات معلمي ما قبل الخدمة على كل مفردة من مفردات بعد الاتجاه نحو المشاركة الأدائية من مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، وترتيبها ترتيبا تنازليا

م	المفردة	نسبة الأهمية					المتوسط الحسابي (م)
		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	محايد	غير موافق	
١	يجب وضع خطة متكاملة لإشراك الوالدين في تحسين حالة أطفالهم.	٦٩,٦	١٦,٨	٧,٥	٣,٧	٢,٤	٤,٤٧٥
٥	يجب أن ينفذ أولياء الأمور بعض الاستراتيجيات لمساعدة المعلمين كي يكونوا أكثر فاعلية مع التلاميذ.	٦٦,٨	١٥,٢	٩,٤	٥,١	٣,٥	٤,٣٦٧
٧	يجب أن يطبق أولياء الأمور أساليب جديدة لزيادة الكفاءة الأكاديمية لأطفالهم.	٦٣,٨	١٦,١	١٣,٥	٣,٤	٣,٢	٤,٣٣٩
٦	يجب إشراك أولياء أمور التلاميذ فى التخطيط لتعليم أبنائهم.	٦٥,٢	١٥,٥	١١,٢	٤,٥	٣,٦	٤,٣٤٢
٢	إذا عبر أولياء الأمور عن رغبتهم فى تعلم وسيلة جديدة لزيادة الكفاءة السلوكية والأكاديمية لطفلهم فإنه يجب مساعدتهم.	٦٩,٣	١٤,٥	٩,٤	٣,٨	٣	٤,٤٣٣

م	العبارة							
٣	يجب إشراك أولياء الأمور فى مساعدة التلميذ ، لإكمال واجبه المدرسي.	٦٩,٥	١٣,١	١٠,٤	٤,١	٢,٩	٤,٤٢٢
٤	من المهم الاشتراك مع أولياء الأمور فى حل المشكلة عند وجود موقف صعب يواجهه التلميذ.	٦٢,٢	١٩,٣	١٣,٢	٣,٦	٢,٧	٤,٣٧٧
٨	يجب إعطاء أنشطة منزلية تشجع على التفاعل بين أولياء الأمور والتلميذ.	٦٣,٣	١٤,٤	١٢,٤	٦,١	٣,٨	٤,٢٧٣
١٠	يجب الاهتمام ببرامج تعليم الوالدين، وحثهم على أن يكونوا معالجين لأبنائهم.	٥٤,٣	١٩,٨	١٥,٢	٧,٥	٣,٢	٤,١٤٥
١١	يجب تعليم الوالدين بعض الاستراتيجيات الفعالة لتحسين حالة أطفالهم.	٥٢,٥	١٦,٢	١٢,٢	١٣,٦	٥,٥	٣,٩٦٦
٩	يجب إشراك أولياء الأمور في تنفيذ الخطة التربوية الفردية الموضوعة لأبنائهم.	٦٣,٢	١٥,٦	١٠,٣	٦,٥	٤,٤	٤,٢٦٧

مناقشة نتائج التساؤل الأول:

أوضحت نتائج التساؤل الأول إقرار معلمي ما قبل الخدمة أن المشاركة التعاونية للوالدين، سواء على المستوى العام، أو المعلوماتي، أو الأدائي، تعد عاملا جوهريا لنجاح الممارسات التي ترنو تحسين حالة أطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات، مثل دراسات بلاسي (Blasi, 2002)، وجرافيس(Graves, 2007)، وديسلانديز وآخرين (Deslands et al., 2008)،

وباتي(Patte, 2011). وفي السياق نفسه أكد دينيبل وآخرون (Dinnebeil, Hale & Rule, 1999) أن تنسيق الخدمة يعد أمرا ضروريا لبرامج التدخل المبكر والتي يجب أن يشترك فيها الوالدان، ويقدر مجهودهم بعناية كبيرة، حيث يجب دعم العلاقة التعاونية بين الوالدين ومقدمي الخدمات، وأشار كيم وفيل (Kim & Vail, 2011) أن استعداد معلمي ما قبل الخدمة للمشاركة التعاونية مع الوالدين والأسر تعد أمرا جوهريا، لأن المعلمين الذين لا يتم إعدادهم بصورة مناسبة يشعرون بالإحباط بسبب الاتجاهات السلبية التي تتكون لديهم نحو العمل في الميدان، كما أكدت دراسة إيزرالسون (Izralson, 2011) أن تقوية الإحساس بالتمكين الوالدي، والاستفادة من المشاركات التعاونية بين الوالدين والمختصين يزيد من فاعلية البرامج المقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ويؤكد لو (Lo, 2009) أن الوالدين يعدون –الآن- مكونا جوهريا في فريق العمل الذي يصمم ويطور البرامج التربوية الفردية، ولا يسمح للمدارس أن تجري أية تقييمات حتى يتم الحصول على موافقة الوالدين، حيث إنه يجب أن تعمل المدارس بصورة تعاونية مع الوالدين.

ويمكن تفسير نتائج هذا التساؤل في إطار أن العمل في ميدان التربية الخاصة يختلف عن العمل في ميدان التعليم العام، حيث يقع على المعلم عبء كبير في سبيل تحسين حالة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا العبء يجعل من الصعب على المعلم أن يتحمل النتائج وحده، بل يجب أن يكون هناك فريق عمل يتناول تحسين حالة التلاميذ من كافة الجهات. ومن ثم فإن وعي معلمي ما قبل الخدمة بهذه الحقيقة من خلال المقررات التي درسوها، أو التدريب الميداني في مجال التربية الخاصة يجعلهم يدركون أن العمل بصورة منفردة مع هؤلاء التلاميذ لن يؤتي ثماره، إلا بعد إشراك العديد من الأطراف، خاصة الوالدين، في الممارسات المختلفة لتحسين حالة التلاميذ على المستوى الاجتماعي، والأكاديمي، فالتلاميذ يقضون

معظم أوقاتهم مع الوالدين، مما يجعل الوالدين المصدر الأول للمعلومات التي يمكن جمعها حول الجوانب المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية للتلاميذ، ويجعلهم - أيضا- عناصر أساسية في البرامج التي تقدم الخدمات لهؤلاء التلاميذ.

٢- نتائج التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على: "ما أهم أنماط التواصل بين الأسرة والمختصين في المعاهد والمراكز التي تقدم الخدمة للطالب؟ ".

وللإجابة عن هذا التساؤل، تم حساب تكرارات الإجابات، والنسب المئوية لمعرفة أهم أشكال التواصل بين الأسرة والمختصين من وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة.

جدول (٩) أهم أنماط التواصل بين الأسرة والمختصين في المعاهد والمراكز التي تقدم الخدمة للطالب من وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة

أشكال التواصل	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب وفقا للأهمية
مجالس الآباء	١١	٪١٣,٢٥	٣
المكالمات الهاتفية	٤	٪٤,٨٢	٥
الزيارات المنزلية	٣	٪٣,٦١	٦
التقارير (يومية، أسبوعية، شهرية)	٢٤	٪٢٨,٩٢	٢
اجتماعات أولياء الأمور	٩	٪١٠,٨٤	٤
سجل المتابعة	٣٢	٪٣٨,٥٥	١

مناقشة نتائج التساؤل الثاني:

تؤكد نتيجة التساؤل الثاني أهمية أشكال التواصل المختلفة بين الأسرة والمختصين في المعاهد، والمراكز التي تقدم الخدمة للطالب، وإن كانت سجلات المتابعة، والتقارير (اليومية- الأسبوعية- الشهرية) تعد أهم الوسائل المستخدمة في

التواصل بين الوالدين والمختصين، ويمكن تفسير ذلك في إطار أن هذه السجلات، والتقارير تعد أسهل الطرق التي يستطيع المعلم الحصول عليها للتعرف على حالة الطالب من جميع النواحي، جسميا، وعقليا، واجتماعيا، وانفعاليا، بينما يصعب على كثير من المعلمين إجراء المكالمات الهاتفية المستمرة، والزيارات المنزلية للتعرف على حالة الطالب، كما أن مجالس الآباء قد لا تكون الوسيلة الأكثر أهمية، لعدم حضور كثير من الآباء في هذه المجالس، كما أنه يصعب إجراء العديد من الاجتماعيات بين أولياء الأمور لتبادل الخبرات حول خصائص أطفالهم، مما يفيد المعلم في ذلك. وطبقا لما أوضحه كاسيلا وآخرون (Cascella,Trief&Bruce, 2012) فإن الوالدين والمعلمين يستطيعون إشراك الأطفال في العديد من الأنشطة المنفصلة، كما أن مواقف المنزل والمدرسة تختلف حسب المساحة الفعلية، والمواد المتاحة، وعدد، ونوع شركاء التفاعل، وقواعد الحوار، والفروق الثقافية الدقيقة. وأن الوالدين والمعلمين من المتوقع أن يتحدثوا عن مختلف المواضيع، ويتوقعوا السلوكات في وضع محدد، ويفسروا التوافق التمييزي بناء على وضع محدد، مما يؤدي إلى آراء مختلفة حول قدرات الطفل، وبالتالي يؤثر في أنماط التفاعل اللاحقة.كما أشار وولرتش وآخرون (Wolraich, Bickman, Lambert, Simmons & Doffing, 2005)أن ملاحظة الوالدين والمعلمين تعد مصادر مهمة للمعلومات المباشرة حول أداء الأطفال الذين يعانون من صعوبات، حيث إن معظم المختصين يحصلون على تقارير المعلمين في محاولات تقييمهم للأطفال، بينما يفضل آخرون الحصول على تقارير الوالدين حول حالة أطفالهم. ومن ثم تعد العلاقات بين الوالدين والمعلمين علاقات فعالة، وتتخذ العديد من الأشكال: أ- مساعدة الوالدين في تربية الأطفال؛ ب- التواصل بين المعلمين والوالدين حول أنشطة تلاميذهم وأدائهم، وكذلك إعلام الأسر للمدارس بتقدم أطفالهم؛ ج- تطوع الوالدين للاشتراك في المدرسة؛ د- التعلم في المنزل، حيث يشجع المعلمون الوالدين

لمساعدة التلاميذ على التعلم في المنزل، ؛ ٥- صنع القرار، حيث يتم إشراك الوالدين في صنع، وإدارة القرار المدرسي (Addi-Raccah&Arviv-Elyashiv, 2008).كما أن الوالدين والمعلمين يجب أن يدركوا أن معاني ووظائف المشاركة الوالدية مماثلة، إن لم تكن متطابقة، ومن ثم تتوقف النتائج المفيدة للأطفال، والمعلمين، والوالدين، على حد سواء، على العلاقات التي تتطور بين الوالدين والمعلمين حول الالتزامات المشتركة بالمشاركة الوالدية(Lawson, 2003).

٣- نتائج التساؤل الثالث:

ينص التساؤل الثالث على: "ما مستوى أهمية برامج تعليم الوالدين بين الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل، تم حساب تكرارات الإجابات، والنسب المئوية لمعرفة أهم الخدمات التي يجب أن تقدم للتلاميذ ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة.

جدول (١١) أهم الخدمات التي يجب أن تقدم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة

الخدمات	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب وفقا للأهمية
خدمات الدمج الاجتماعي	١٥	٪١٨,٠٧	٣
الخدمات التربوية	٢٣	٪٢٨,٧٥	١
الخدمات المساندة	٨	٪٩,٦٤	٥
الخدمات الطبية	١٢	٪١٤,٤٦	٤
برامج تعليم الوالدين	١٨	٪٢١,٦٧	٢
خدمات الإرشاد الأسري	٧	٪٨,٤٣	٦

مناقشة نتائج التساؤل الثالث:

تفصح نتائج التساؤل الثالث عن تقارب استجابات معلمي ما قبل الخدمة حول أهم الخدمات التي يجب أن تقدم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن هذه الخدمات برامج تعليم الوالدين، والتي تجعل الوالدين مسئولين بدرجة كبيرة عن مستوى تحسن حالة أطفالهم، حيث تقوم هذه البرامج على تعليم الوالدين بعض الاستراتيجيات، أو الفنيات التي أثبتت الدراسات فعاليتها في ميدان التربية الخاصة، وذلك وفقا لطبيعة المشكلات التي يعانيها أطفالهم، والخدمات التربوية، والتي تعتبر الأساس في إلحاق التلاميذ بالمعاهد والبرامج المتخصصة في ميادين التربية الخاصة، وإن كان يجب التركيز - في كثير من الأحيان- على تنمية الجوانب الاجتماعية للتلاميذ، قبل تناول الجوانب الأكاديمية. وتعد خدمات الدمج الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة أحد الأهداف الأولية التي يجب أن تنال الاهتمام من جانب الهيئات التربوية، والمجتمع، بما يشمل تغيير الأفكار والمفاهيم حول الإعاقة، وتوفير الفرص الفعالة لإشراك ذوي الاحتياجات الخاصة في الإطار الاجتماعي، خاصة بعد خروج بعضهم للعمل في المجتمع، وتحقيق حياة مستقلة. كما تنعكس خدمات الإرشاد الأسري على ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل إيجابي، لأن والدي الأطفال ذوي الإعاقة –خاصة- يعانون العديد من المشكلات الانفعالية التي تعوقهم عن الإسهام بصورة فعالة في تحسين حالة أطفالهم.ويعد أحد الخدمات التربوية الأساسية في ميدان التربية الخاصة هو إعداد، وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، باعتبارها الخطوة التي تضمن الكشف عن جوانب القصور لدى التلاميذ، وخصائصهم، مما يساعد في تحسين هذه الجوانب، ولكن في إطار فريق العمل. كما أنه في جميع خدمات التربية الخاصة، سواء التي تم تضمينها في التعليم العام، أو في أوضاع التربية الخاصة، يكون هناك احتياج شديد لفريق العمل لتطوير الخطط التربوية الفردية لجميع التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية

الخاصة، حيث يجب أن تحتوي الخطة التربوية الفردية على:

أ- وصف لنوع برنامج التربية الخاصة الذي سوف يتلقاه التلميذ؛ ب- الخدمات ذات الصلة التي سوف توفرها المدرسة للتلاميذ ذوي الإعاقات؛ ج- الأهداف والغايات السنوية القابلة للقياس (Kurth & Mastergeorge, 2010).

٤- نتائج التساؤل الرابع:

ينص التساؤل الرابع على: "هل تتضمن المقررات التأكيد على أهمية المشاركة الوالدية في ميدان التربية الخاصة؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل، تم حساب تكرارات الإجابات، والنسب المئوية لمعرفة مدى تضمين مفهوم المشاركة الوالدية في المقررات من وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة.

جدول (١٢) مدى تضمين مفهوم المشاركة الوالدية في المقررات من وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة مناقشة نتائج التساؤل الرابع:

تضمين المشاركة الوالدية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب وفقا للأهمية
تتضمن المقررات التي درستها التأكيد على أهمية المشاركة الوالدية	٧١	٨٥,٥٤٪	١
لا تتضمن المقررات التي درستها التأكيد على أهمية المشاركة الوالدية	١٢	١٤,٤٦٪	٢

توفر المعرفة والكفاءة	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب وفقا للأهمية
لدي الكفاءة لتحقيق المشاركة التعاونية مع الوالدين	٤٥	٥٤,٢٢٪	١
ليس لدي الكفاءة لتحقيق المشاركة التعاونية مع الوالدين	٣٨	٤٥,٧٨٪	٢

تشير نتائج التساؤل الرابع أن نسبة كبيرة من معلمي ما قبل الخدمة يؤكدون أن المقررات الدراسية التي درسوها تؤكد على أهمية المشاركة الوالدية. ويمكن تفسير ذلك بأن معظم المقررات التي درسها معلمو ما قبل الخدمة هي مقررات تتناول موضوعات في ميدان التربية الخاصة، ومن العناصر الأساسية التي تدعم نتائج العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة هو المشاركة الوالدية، حيث تؤكد المادة التعليمية في كثير من المقررات على ذلك، لاسيما مقرر العمل مع أسر غير العاديين، ومقرر طرق التدريس، ومقدمة في التربية الخاصة، وإدارة وضبط السلوك، ودمج غير العاديين، وغيرها من المقررات الأخرى. وهناك ندرة في البحوث التي حاولت استكشاف الطرق التعليمية لتدريس محتوى المشاركة الوالدية، كما أن صيغة المحاضرات التقليدية التي تتضمن الإشارة ببساطة إلى الجوانب المهمة للمشاركة الأسرية تستخدم دائما في المقررات التي تدرس في الكليات، لأن العديد من المقررات في المرحلة الجامعية تعتمد على المعلومات النظرية. ونتيجة الوعي بجوانب الضعف هذه المتعلقة بنموذج المحاضرات التقليدية، فإن المتخصصين في برامج إعداد المعلمين أضافوا الخبرات الميدانية، والتعلم التعاوني، أو التعلم التجريبي (Kim & Vail. 2011).

٥- نتائج التساؤل الخامس:

ينص التساؤل الخامس على: "هل لدى معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة الكفاءة لتحقيق المشاركات التعاونية الفعالة مع الوالدين؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل، تم حساب تكرارات الإجابات، والنسب المئوية لمعرفة مدى توفر المعرفة والكفاءة لدى معلمي ما قبل الخدمة لتحقيق المشاركات التعاونية الفعالية مع الوالدين من وجهة نظرهم.

جدول (١٣) مدى توفر الكفاءة لدى معلمي ما قبل الخدمة لتحقيق المشاركات التعاونية الفعالية مع الوالدين من وجهة نظرهم

مناقشة نتائج التساؤل الخامس:

تشير نتائج التساؤل الخامس أن نسبة كبيرة من معلمي ما قبل الخدمة (عينة الدراسة) أوضحوا أنهم ليس لديهم الكفاءة لتحقيق المشاركة التعاونية الفعالة مع الوالدين، ولا يتناقض ذلك مع كونهم لديهم معلومات عن أهمية المشاركة الوالدية، إلا أن هذه المعلومات لا تخرج إلى حيز التنفيذ، من خلال تطبيق الآليات، والأساليب المختلفة لتحقيق المشاركة الفعالة على أرض الواقع في ميدان التربية الخاصة.ويمكن تفسير هذه النتيجة في إطار أن تحقيق المشاركة الوالدية الفعالة تحتاج القيام بالعديد من الممارسات التي لا يستطيع المعلم القيام بها، لاسيما توفير الخدمات اللازمة لإشراك الوالدين، والتواصل المستمر مع الوالدين، وإشراكهم في الخطط التربوية الفردية، وتنفيذ الاستراتيجيات والفنيات العلاجية. وفي هذا السياق يشير كيم وفيل (Kim & Vail, 2011) أن أحد الأساليب الفعالة لزيادة فهم معلمي ما قبل الخدمة للمشاركة التعاونية بين المعلم والوالدين تكون من خلال التفاعل مع والدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل سياق المقررات التي يدرسونها في المرحلة الجامعية، حيث إن كون الوالدين شركاء في تدريب معلمي ما قبل الخدمة يوفر نموذجا من التعاون لمعلمي المستقبل، والمشكلة الأساسية في برامج إعداد المعلمين هي تحقيق ذلك.

٦- نتائج التساؤل السادس:

ينص التساؤل السادس على: "ما أهم وسائل المشاركة الوالدية؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل، تم حساب تكرارات الإجابات، والنسب المئوية لمعرفة أهم وسائل المشاركة الوالدية من وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة.

جدول (١٤) أهم وسائل المشاركة الوالدية من وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة

وسائل المشاركة الوالدية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب وفقا للأهمية
المشاركة في المناسبات المدرسية	١٣	١٥,٦٦٪	٣
المساعدة في التخطيط للمنهج	١٩	٢٢,٨٩٪	٢
المشاركة في الأنشطة الفصلية	٩	١٠,٨٤٪	٥
المشاركة في الواجبات المنزلية مع التلاميذ	٢٥	٣٠,١٢٪	١
المشاركة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية	١١	١٣,٢٥٪	٤
المشاركة في تطبيق الفنيات والاستراتيجيات العلاجية	٦	٧,٢٣٪	٦

مناقشة نتائج التساؤل السادس:

أوضحت نتائج التساؤل السابع أن هناك العديد من الوسائل لتحقيق المشاركة الوالدية، ومن أهم هذه الوسائل مساعدة الوالدين للتلاميذ على عمل الواجبات المنزلية، ويمكن تفسير ذلك في إطار أن التلاميذ يقضون وقتا أكثر مع الوالدين في المنزل، كما أن طبيعة العلاقة بين الوالدين وأطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة تجعلهم قادرين على مساعدتهم على إكمال واجباتهم المنزلية، سواء كانت واجبات أكاديمية، أو واجبات اجتماعية، من حيث توفير فرص أكثر للتفاعل، واكتساب المهارات المختلفة، لاسيما المهارات الاجتماعية، ومهارات العناية الذاتية، ومهارات الحياة اليومية، ومهارات التقرير الذاتي. كما يستطيع والدو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة توفير المواد التعليمية المختلفة التي تسهم في مساعدة المعلم على اختيار مفردات المنهج التدريسية لتلاميذه، وذلك داخل البرنامج التربوي الفردي، وبرامج تعديل السلوك. كما أنه يمكن أن يشارك الوالدان في تطبيق الفنيات والاستراتيجيات لتحسين حالة أطفالهم، وهنا تتضح أهمية برامج تعليم الوالدين، والتي تزيد معرفة الوالدين ومهاراتهم في مجالات إدارة السلوك، وتدريس مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية لأطفالهم. ومن فوائد برامج تعليم

الوالدين - أيضا- تقليل الضغوط الوالدية، وزيادة إحساس الوالدين بالكفاءة (Schultz, Schmidt & Stichter, 2011).

٧- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، ترجع إلى متغير نوع الدراسة (طالب تدريب ميداني- برنامج دبلوم التربية الخاصة)".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام اختبار "ت لعينتين مستقلتين"، لحساب الفروق بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة (عينة الدراسة) على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية.

جدول (١٥) دلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالديةتعزى لمتغير نوع الدراسة

الأبعاد	المجموعات	العدد	م	ع	قيمة " ت "	P-Value	مستوى الدلالة (.٠٥)
الاتجاه نحو المشاركة العامة	طالب تدريب ميداني	٤٣	٤٤,٥٥	.٦٣٩	.٢٦٠	.٧٩٦	غير دالة
	برنامج دبلوم التربية الخاصة	٤٠	٤٤,٥٠	١,٠٣٨			
الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية	طالب تدريب ميداني	٤٣	٤٤,٤٠٠	.٩٥٥	.٤٧٢	.٦٣٨	غير دالة
	برنامج دبلوم التربية الخاصة	٤٠	٤٤,٢٧٥	١,٣٧٧			

الاتجاه نحو المشاركة الأدائية	طالب تدريب ميداني	٤٣	٤٤,٦٧٥	١,٥٢٦	.٢٤٠	.٨١١	غير دالة
	برنامج دبلوم التربية الخاصة	٤٠	٤٤,٦٠٠	١,٢٥٧			

يتضح من الجدول (١٥)عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية تعزى لمتغير نوع الدراسة.

٨- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية ترجع لمتغير التخصص(إعاقة فكرية- إعاقة سمعية- اضطرابات سلوكية وتوحد- صعوبات تعلم)".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام تحليل التباين أحادى الاتجاه، لحساب الفروق بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية.

جدول (١٦) تحليل التباين أحادى الاتجاه لاستجابات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية بناء على التخصص

الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة " ف "	P-Value	مستوى الدلالة (٠٥.)
الاتجاه نحو المشاركة العامة	بين المجموعات	٤,٧١١	٣	١,٥٧٠	١,٩٢٢	.١٣٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٢,٠٨٩	٧٩	٨١٧			
	المجموع	٦٦,٨٠٠	٨٢				
الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية	بين المجموعات	١,٣٩٩	٣	.٤٦٦	.٨٠٩	.٤٩٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٣,٨٠١	٧٩	.٥٧٦			
	المجموع	٤٥,٢٠٠	٨٢				
الاتجاه نحو المشاركة الأدائية	بين المجموعات	١,٠٣٠	٣	.٣٤٣	.٥٣٣	.٦٦١	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٨,٩٥٨	٧٩	.٦٤٤			
	المجموع	٤٩,٩٨٨	٨٢				

يتضح من الجدول (١٦)عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية تعزى لمتغير التخصص (إعاقة فكرية- إعاقة سمعية- اضطرابات سلوكية وتوحد- صعوبات تعلم).

٩- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية ترجع لمتغير الدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة (شخصي- إنساني- اقتصادي- ثقافي)".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام تحليل التباين أحادى الاتجاه، لحساب الفروق بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية.

جدول (١٧) تحليل التباين أحادى الاتجاه لاستجابات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية بناء على الدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة

الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة " ف "	P-Value	مستوى الدلالة (٠٥.)
الاتجاه نحو المشاركة العامة	بين المجموعات	٢,٤٦٩	٣	.٨٢٣	١,٣٨٩	.٢٥٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٥,٠١٩	٧٩	.٥٩٢			
	المجموع	٤٧,٤٨٧	٨٢				
الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية	بين المجموعات	.٩٧٤	٣	.٣٢٥	.٦٤٩	.٥٨٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٨,٠٢٦	٧٩	.٥٠٠			
	المجموع	٣٩	٨٢				
الاتجاه نحو المشاركة الأدائية	بين المجموعات	١,٦٥٢	٣	.٥٥١	١,١٢٧	.٣٤٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٧,١٤٨	٧٩	.٤٨٩			
	المجموع	٣٨,٨٠٠	٨٢				

يتضح من الجدول (١٧)عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية تعزى لمتغير الدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة (شخصي- إنساني- اقتصادي- ثقافي).

مناقشة نتائج فروض البحث:

أوضحت نتائج فروض البحث عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية تعزى لمتغيرات نوع الدراسة، والتخصص، والدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة. وتؤكد هذه النتائج أن معظم معلمي ما قبل الخدم يقرون بأهمية تحقيق المشاركة التعاونية مع الوالدين، ولا يؤثر في اتجاهاتهم هذه العديد من العوامل المتمثلة في نوع الدراسة (التدريب الميداني- برنامج دبلوم التربية الخاصة)، والتخصص (إعاقة فكرية- إعاقة سمعية- اضطرابات سلوكية وتوحد- صعوبات التعلم)، والدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة (شخصي- إنساني- اقتصادي- ثقافي). ويمكن تفسير ذلك في إطار أن طلاب التدريب الميداني، وطلاب برنامج دبلوم التربية الخاصة أيقنوا أن العمل في هذا الميدان لا يمكن أن يكتمل بمعزل عن مساعدة الوالدين، حيث إنهم يجب أن يكونوا عناصر أساسية في تنفيذ البرامج المقدمة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وفي سبيل تحقيق ذلك يجب أن تنتقل النظرة إلى المشاركة الوالدية في المقررات الدراسية في المرحلة الجامعية من مجرد تقديم المعلومات النظرية حول أهمية المشاركة الوالدية إلى تقديم فرص التفاعل البناء على أرض الواقع بين معلمي ما قبل الخدمة، والوالدين، ودعم برامج الشراكة بين الوالدين والمختصين في ميدان التربية الخاصة. ومن ثم جاء العديد من الدراسات مؤكداً الاتجاهات الإيجابية للطلاب المعلمين في ميدان التربية الخاصة نحو إشراك الوالدين في تقديم العديد من الخدمات لأبنائهم، باعتبارهم مشاركين أساسيين في تنمية الجوانب المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية لأبنائهم، فقد

أوضحت نتائج دراسة موريس وتايلور Morris and Taylor, 1998))، ودراسة بلاسي (Blasi, 2002) اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة الأكثر إيجابية نحو تضمين الوالدين في الأنشطة المدرسية، وثقتهم في أنهم يستطيعون الحصول على المعرفة، والمهارات، والاستراتيجيات التي تجعلهم قادرين على التخطيط لبرامج فعالة، وأكد ذلك دراسة باتي (Patte, 2011) التي توصلت إلى أن معلمي ما قبل الخدمة على وعي بالنتائج الإيجابية العديدة المرتبطة بتحقيق المشاركات بين الأسرة، والمدرسة، ولكن معرفتهم، وكفاءاتهم حول هذه المشاركات محدودة، وتقليدية، ودراسة كيم وفيل (Kim & Vail, 2011) التي أوضحت أن معلمي ما قبل الخدمة يدركون أن المشاركة التعاونية الأسرية تعد أمرا غاية في الأهمية، كما أوضحت نتائج الدراسة أن طريقتي التدريس، التحدث من خلال الفيديو، والضيف المتحدث، والمتعلقتين بالمشاركة الأسرية، متساويتان في إسهامهم في تحسين معرفة معلمي ما قبل الخدمة

كما أن إقرار معلمي ما قبل الخدمة بأهمية المشاركة الوالدية على المستوى المعلوماتي، والعام، والأدائي يغير النظرة الضيقة للمشاركة التعاونية للوالدين من مجرد كون الوالدين مصدرا للمعلومات حول أطفالهم فحسب، إلى كونهم معالجين Parents as Therapists؛ مما يجعل من الضروري دعم برامج تعليم الوالدين، والتي تنعكس فوائدها على كل من الوالدين، والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو ما أكدته دراسة زيجمونت- فيلووك Zygmunt-) (Fillwalk, 2006، ودراسة جرافيس (Graves, 2007) من أن معلمي ما قبل الخدمة لديهم مستويات مرتفعة من الوعي ببعض الجوانب التقليدية العامة للمشاركة الأسرية، مثل التواصل المكتوب مع الوالدين، ومشاركة الوالدين في الأنشطة الصفية، وإعداد المؤتمرات التي تجمع بين الوالد والمعلم، وإعلام الأسر من خلال الصحف، والتواصل اللفظي.

وقد تساعد خبرات التدريب الميداني التي يمر بها معلمو ما قبل الخدمة على

دعمهم لمفهوم المشاركة التعاونية الفعالة مع الوالدين، خاصة وأنهم انتقلوا من مجرد تحصيل المعلومات حول فئة بعينها من فئات التربية الخاصة، وذلك في المقررات الدراسية، إلى المواجهة المباشرة مع هذه الفئة في الميدان، ومن ثم فإن إقرارهم بأهمية المشاركة الوالدية قد يكون نابعا من إدراكهم لحقيقة العمل في ميدان التربية الخاصة بعد اكتساب بعض خبرات التدريب الميداني، وأن العمل في هذا الميدان يحتاج تضافر جهود العديد من الجهات، خاصة الأسرة، حتى يكون هناك تكامل في تحقيق النتائج الإيجابية المرغوبة.

وبذلك تتضح ضرورة إعداد البرامج التي تعنى بدعم المشاركات الفعالة بين المدرسة، والأسرة، والمجتمع، من أجل دعم الاتجاهات الإيجابية لمعلمي ما قبل الخدمة في مجال التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية الفعالة في البرامج المقدمة لأبنائهم، وهو ما أكدته دراسة ديسلانديز وآخرين(Deslands et al., 2008) .

كما أن عدم وجود تأثير دال لطبيعة تخصص معلمي ما قبل الخدمة في اتجاهاتهم نحو المشاركة الوالدية يؤكد إدراكهم لأهمية هذه المشاركة بغض النظر عن طبيعة المشكلة، أو الإعاقة التي يعاني منها التلاميذ، وأن العديد من الممارسات التربوية مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تحتاج مشاركة الوالدين، لاسيما الخطط التربوية الفردية، والتي تحتاج فريق عمل، يلعب الوالدان فيه دورا كبيرا. كما أن احتياج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لتكثيف العمل معهم لتحسين حالتهم يجعل من غير المنطقي أن تتم عملية تعليمهم المهارات الأكاديمية والاجتماعية في سياق عدد الساعات التي يقضونها في المعهد/المركز/المدرسة، ومن ثم تعد الأنشطة التي يمارسها الوالدان في الأسرة مع أبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة امتدادا للعمل معهم في إطار المعهد/المركز/المدرسة.

وعلى الرغم من اختلاف الدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة إلا أن هذا الاختلاف لم يوجد تأثيرا دالا في اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو

المشاركة الوالدية، وهذا يؤكد أنهم أدركوا أن أحد الأعمدة الأساسية في مجال دعم الخدمات، وتنفيذ الممارسات التعليمية، والاجتماعية الفعالة في ميدان التربية الخاصة هو المشاركة الوالدية الفعالة.

توصيات:

١. ضرورة دعم مفهوم المشاركة التعاونية بين الوالدين ومعلمي ما قبل الخدمة، ليس على مستوى المقررات الدراسية النظرية فحسب، بل أيضاً على مستوى المشاركة التعاونية للوالدين خلال خبرات التدريب الميداني.
٢. دعم برامج تعليم الوالدين، والتي تساعدهم على اكتساب بعض الفنيات والاستراتيجيات التي تسهم في تنمية المهارات الاجتماعية، والأكاديمية لأطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة.
٣. تصميم البرامج التدريبية لمعلمي ما قبل الخدمة حول بعض الاستراتيجيات التي تساعدهم على تحقيق المشاركة التعاونية الفعالة مع الوالدين.
٤. إشراك معلمي ما قبل الخدمة في مجالس الآباء، واجتماعات أولياء الأمور، وإعداد التقارير، وتبادلها مع الوالدين.

بحوث مقترحة:

١. فعالية برنامج إرشادي لتوعية معلمي ما قبل الخدمة بأهمية المشاركة الوالدية في ميدان التربية الخاصة.
٢. اتجاهات معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة نحو المشاركة الوالدية، وعلاقتها بنموهم المهني.
٣. واقع المشاركة الوالدية في معاهد وبرامج التربية الخاصة.
٤. فعالية برنامج تدريبي قائم على المشاركة التعاونية بين الوالدين والمعلمين في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجــع

- وزارة المعارف (١٤٢٢). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. المملكة العربية السعودية.
- Addi-Raccah, A., &Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism teachers' perspective. Urban Education, 43 (3), 394-415.
- Baum, A., &Swick, K. (2008). Dispositions toward families and family involvement: Supporting pre-service teacher development. Early Childhood Education Journal, 35, 579-584.
- Blair, K., Lee, I., Cho, S & Dunlap, G. (2011). Positive behavior support through family-school collaboration for young children with autism. Topics in Early Childhood Special Education, 31 (1), 21-36.
- Blasi, M. (2002). An asset model: Preparing pre-service teachers to work with children and families "of promise". Journal of Research in Childhood Education, 17 (1), 106-122.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., &Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines collaboration. Exceptional Children, 70(2), 167-184.
- Brookman-Frazee, L. (2004). Using parent/clinician partnerships in parent education programs for children with autism. Journal of Positive Behavior Interventions, 6 (4), 195-213.
- Brotherson,M., Summers, J., Naig, L., Kezar,K., Friend, A., Epley, P., Gotto, G., & Turnbull, A. (2010). Partnership patterns: Addressing emotional needs in early intervention. Topics in Early Childhood Special Education, 30(1), 32-45.
- Cantor, L. (2010). Cultural interpretation of disability: Perspectives on home-school partnerships. PHD, University of Manitoba.
- Cascella, P., Trief, E., &Bruce, S. (2012). Parent and teacher ratings of communication among children with severe disabilities and visual impairment/blindness. Communication Disorders Quarterly, 33(4), 249–251.

- Connelly, S (2007). Role perceptions and communication in partnerships between preschool teachers and families. PHD, University of North Carolina.
- Council for Exceptional Children(2013). Special education professional practice Standards.@http: //www.cec.sped.org/Standards/Ethical-Principles-and-Practice-Standards.
- Deslandes, R., Fournier, H. & Morin, L. (2008). Evaluation of a school, family, and community partnerships program for pre-service teachers in Quebec, Canada. The Journal of Educational Thought, 42 (1), 27-51.
- Dinnebeil, L., Hale, L., & Rule, S. (1999). Early intervention program practices that support collaboration. Early Intervention Program Practices That Support Collaboration, 19 (4), 225-235.
- Flanigan, C. (2007). Preparing pre-service teachers to partner with parents and communities: An analysis of college of education faculty focus groups. The School Community Journal, 17 (2), 89-109.
- Graves, S. (2007). Influences on pre-service teachers' beliefs about family involvement and cultural diversity: An exploration of mentoring relationships. PHD, The Pennsylvania State University.
- Harry, B., &Kalyanpur, M. (1994). Cultural underpinning of special education: Implications for professional interactions with culturally diverse families. Disability & Society, 9, 145-165.
- Individual With Disabilities Education Act, 20 United State Code §§ 1400 et seq. (1997, 2004).
- Izralson, G. (2011). Fostering parental empowerment in early intervention with children with autism spectrum disorder. PDD, Alliant International University.
- Kidd, J. K., Sanchez, S. Y., & Thorp, E. K. (2005). Cracking the challenge of changing dispositions: Changing hearts and minds through stories, narratives, and direct cultural interactions. Journal of Early Childhood Teacher Education, 26, 347-359.
- Kim, E. & Vail, C. (2011). Improving pre-service teachers' perspectives on family involvement in teaching children with special needs: guest speaker versus video. Teacher Education and Special Education, 34(4), 320–338.

- Kogan, M.D., Blumberg, S.J., Schieve, L.A., Boyle, C.A., Perrin, J.M.,&Ghandour, R.M. (2009). Prevalence of parent-reported diagnosis of autism spectrum disorder among children in the US, 2007. Pediatrics, 124(4), 1–11.
- Kurth, J., &Mastergeorge, A. (2010). Individual education plan goals and services for adolescents with autism: Impact of Age and Educational Setting. The Journal of Special Education, 44 (3), 146–160.
- Leatherman, J., & Niemeyer, J. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. Journal of Early Childhood Teacher Education, 26(1), 23-36.
- Lo, L. (2009). Collaborating with chinesefamilies of children with hearing impairments. Communication Disorders Quarterly, 30 (2), 97-102.
- McBride, B. (1991). Pre-service teachers' attitudes toward parental involvement. Teacher Education Quarterly, 18, 59-67.
- Morris, V. G., & Taylor, S. I. (1998). Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education. Teaching and Teacher Education, 14(2), 219-231.
- Mossman, A. (2008). A Strength-Based approach to parent education for children with autism. PHD, University of California Santa Barbara.
- Okeke-Banks, I. (2007). The influence of parental support and parental empowerment on resource utilization by foster parents of children with special needs. MD, Roosevelt University.
- Patte, M. (2011). Examining pre-service teacher knowledge and competencies in establishing family–school partnerships. The School Community Journal, 21(2), 143-159.
- Piantoni, S. (2010). Professional's perceived qualities for collaborative parent and professional partnerships. PHD, University of Northern Colorado.
- Rocha, M., Schribman, L., &Stahmer, A. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. Journal of Early Intervention, 29 (2), 154-172.

- Sauer, J., and Kasa, C. (2012). Pre-service teachers listen to families of students with disabilities and learn a disability studies stance. Issues in Teacher Education, 21 (2), 165-183.
- Schultz, T., Schmidt., C., &Stichter, J. (2011). A Review of Parent Education Programs for Parents of Children With Autism Spectrum Disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26(2), 96–104.
- Smagner, J., & Sullivan, M. (2005). Investigating the Effectiveness of Behavioral Parent Training With Involuntary Clients in Child Welfare Settings. Research on Social Work Practice, 15 (6), 431-439.
- Solomon, A., & Chung, B (2012). Understanding Autism: How Family Therapists Can Support Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. Family Process, Vol. 51, No. 2, 250-264.
- Stoner, J., Bock, S., Thompson, J., Angell, M., Heyl, B., & Crowley, E. (2005). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and education professionals. Journal of Autism and Other Disabilities, 20(1), 39-51.
- Sutterby, J., Rubin., R., &Abrego, M (2007). Amistades: The development of relationships between pre-service teachers and Latino Families. The School Community Journal, 17 (1), 77-94.
- Wolraich, M., Bickman, L., Lambert, E., Simmons, T., & Doffing, M. (2005). Intervening to Improve Communication Between Parents, Teachers, and Primary Care Providers of Children With ADHD or at High Risk for ADHD. Journal of Attention Disorder, 9 (1), 354-368.
- Zygmunt-Fillwalk, E. (2006). The difference a course can make: Pre-service teachers' perceptions of efficacy in working with families. Journal of Early Childhood Teacher Education, 27, 327-342.